

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAIS CASTILHO TAIACOL

**VOZES DA DANÇA NA ESCOLA:
O Ballet Clássico em perspectiva verbo-visual**

CURITIBA
2016

THAIS CASTILHO TAIACOL

**VOZES DA DANÇA NA ESCOLA:
O Ballet Clássico em perspectiva verbo-visual**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

T129v Taiacol, Thais Castilho

Vozes da Dança na Escola: o *Ballet* Clássico em perspectiva verbo-visual. / Thais Castilho Taiacol. – Curitiba, 2016.

147 f.

Orientador: Profº Drº Jean Carlos Gonçalves.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

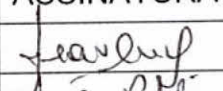
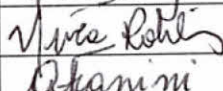
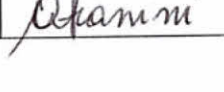
1. Educação – Dança. 2. Dança – Educação e Ensino.
3. Expressão Corporal. I. Título.

CDD 792.8

PARECER

Defesa de Dissertação de Thaís Castilho Taiacol para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves, Prof.^a Dr.^a Nivea Rohling, Prof.^a Dr.^a Angela Maria Rubel Fanini, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "VOZES DA DANÇA NA ESCOLA: O BALLET CLÁSSICO EM PERSPECTIVA VERBO-VISUAL".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Nivea Rohling		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Angela Maria Rubel Fanini		Aprovada

Curitiba, 18 de março de 2016.



Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva

Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750



AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus, à Força Maior que me faz presente nesse mundo de aprendizados e enfrentamentos, buscando a transformação.

À Claudia Lenira, minha querida mãe, que sempre me apoiou, depositou em mim amor e confiança, além de me emprestar sua paixão pela educação.

Ao meu noivo, Matheus, por despertar o que há de melhor em mim, apostar em meus sonhos, compreender e incentivar na realização desse trabalho.

A minha família, especialmente meus queridos avós, Ismael e Glória, e meu pai, Luís Rogério, por me darem a certeza de nunca estar só e acreditarem em meu potencial.

Ao professor Dr. Jean Carlos Gonçalves pelas contribuições precisas, pelos puxões de orelha e, simplesmente, por me dar à honra de realizar essa pesquisa.

Ao próprio Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, por essa oportunidade de me aprimorar profissionalmente.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio ao desenvolvimento desse trabalho.

Aos amigos feitos em Curitiba, Hérica Veryano, Lorena Camargos, Valcy Lima e, principalmente, a minha amiga-irmã Amanda Corrêa, pelas conversas, discussões e incentivos.

A direção, a professora de Arte e os alunos do colégio colaborador dessa pesquisa, que me abriram as portas da instituição e permitiram que esse sonho se concretizasse.

Por fim, agradeço, encarecidamente, as professoras Nívia Rohling e Ângela Fanini, por aceitarem fazer parte desse sonho, depositando nele horas de atenção e suas contribuições.

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro (ELiTe/UFPR/CNPq), estabelece uma relação dialógica entre o Ballet e a Educação, cujo objetivo principal se edifica em Analisar a produção de sentidos sobre Ballet Clássico na disciplina de Arte, a partir das vozes de alunos do ensino básico, que se enunciam em perspectiva verbo-visual. Por meio de Bakhtin e o Círculo (2002, 2003, 2006, 2010), foi possível identificar que o corpo se comunica com cadeias dialógicas infinitas, e seus movimentos proferem Enunciados-Dançados. Nessa direção, por meio das concepções bakhtinianas confirma-se que as movimentações do Ballet Clássico podem ter surgido nos séculos passados, criados por coreógrafos russos e franceses, porém, podem ser revestidas de sentidos pelos alunos na contemporaneidade brasileira por meio de metodologias diferenciadas que instiguem a atitude responsiva do aluno e sua ressignificação. E para atingir o principal objetivo desse estudo, a estratégia metodológica da pesquisa de campo se configura em ministrar oficinas de Dança na disciplina de Arte aos alunos do sexto ano de um colégio em Curitiba, com o conteúdo do espetáculo tradicional A Bela Adormecida, solicitando-lhes a produção de materialidades discursivas a respeito de suas percepções sobre as atividades dançadas, denominadas Protocolos Verbo-Visuais de Dança. O olhar para essas materialidades produzidas pelos alunos se dá a partir da Análise Dialógica do Discurso, que tem nos estudos de Bakhtin e o Círculo sua principal ancoragem teórica. Como resultados, destacam-se elementos verbo-visuais que exalam sentidos, tal como os sentidos de figurino, de corpo ou de tarefa de Arte, e revelam desde o início até a construção da bela festa de renovação de sentidos perante o conteúdo do Ballet Clássico. Os Protocolos Verbo-Visuais de Dança, a partir dessa proposta investigativa, configuram-se como uma possibilidade artístico-metodológica para as aulas de arte e para as pesquisas acerca da construção de enunciados e seus sentidos.

Palavras-chave: Dança; Ballet Clássico; Bakhtin e o Círculo; Protocolos Verbo-Visuais de Dança.

ABSTRACT

This research, linked to the Laboratory of Studies in Education, Language and Theatre (Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro - ELiTe/UFPR/CNPq), establishes a dialogical relationship between Ballet and Education, whose main objective is Analyze the production of meanings of Classical Ballet at Art discipline, from students voices of basic education, which are enunciated in verb-visual perspective. Through Bakhtin and the Circle (2002, 2003, 2006, 2010), was possible to identify the body communicates with endless dialogical chains, and their movements utter Utterances-danced (Enunciado-Dançado). In this direction, through Bakhtinian conceptions it is confirmed that the Classical Ballet movements may have arisen in the past centuries, created by Russian and French choreographers, however, they can be coated felt by students in the Brazilian contemporary through different methodologies that encourage responsive attitude of the student and his resignification. And to achieve the main objective of this study, the methodological research strategy is configured in ministering dance workshops at the Art discipline, to students of the sixth year of a high school in Curitiba, with the traditional Ballet Sleeping Beauty, requesting them to produce discursive materialities about their perceptions of danced activities, called Verb-Visual Dance Protocols (Protocolos Verbo-Visuais de Dança). The analysis of materiality produced by students happened by Dialogic Discourse Analysis, which has in the studies of the Bakhtin's Circle of the main theoretical anchorage. As a result, it highlights verb-visuals elements that exude senses, as the costume senses, body or task of Art senses, and show from the beginning to the construction of the beautiful party renewal senses of Classical Ballet. The Verb-Visuals Dance Protocols from that investigative proposal, are configured as an artistic and methodological possibility for art classes and researchs on the construction of utterances and their meanings.

Keywords: Dance; Classical Ballet; Bakhtin's Circle; Verb-Visual Dance Protocols.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama de gênese e as diferentes aplicações da Dança no mundo contemporâneo da educadora francesa Jacqueline Robinson	25
Figura 2 – Protocolo Verbo-Visual de Dança do Aluno Taglioni.....	104
Figura 3 - Protocolo Verbo-Visual de Dança do Aluno Nureyev.....	116
Figura 4 - Protocolo Verbo-Visual de Dança do Aluno Baryshnikov	124

SUMÁRIO

1	PORT DE BRÁS.....	9
1.1	Primeiro Port de Brás.....	9
1.2	Segundo Port de Brás.....	11
1.3	Terceiro Port de Brás.....	19
2	PRIMEIRO CAPÍTULO: VOZES, BALLET CLÁSSICO E EDUCAÇÃO.....	23
2.1	O Ballet Clássico e a Dança na escola: gênese, objetivos e bifurcações.....	23
2.2	<i>Enunciado-Dançado</i> : o corpo em movimento via perspectiva dialógica.....	32
2.3	Ballet Clássico: uma Língua-Dança estrangeira.....	39
2.4	BALLET NO CONTEXTO: Tecendo relações, criando textos.....	48
2.4.1	VÉRTICE DA ARTE: textos e subtextos do Ballet Clássico.....	51
2.4.2	VÉRTICE DO ENSINO: (trans)formando-se por meio do Ballet Clássico.....	57
2.4.3	VÉRTICE DA SOCIEDADE: Dançando nas dinâmicas sociais.....	63
3	SEGUNDO CAPÍTULO – PROTOCOLOS VERBO-VISUAIS DE DANÇA.....	67
3.1	Análise Dialógica do Discurso: as sapatilhas de ponta dessa pesquisa.....	67
3.2	A Dança, O Verbal e o Visual: A coroa, o tutu e as fitas de seda.....	78
3.3	O palco deste dialógico Ballet em forma de dissertação.....	84
3.4	Girando, Esticando, Saltando e Analisando a produção de sentidos.....	90
4	TERCEIRO CAPÍTULO - A <i>BELA ADORMECIDA</i> EM DISCURSO.....	94
4.1	A <i>Bela Adormecida</i> e o Vértice da Arte.....	95
4.2	A <i>Bela Adormecida</i> e o Vértice do Ensino.....	112
4.3	A <i>Bela Adormecida</i> e o Vértice da Sociedade.....	121
5	QUARTO CAPÍTULO – RÉVÉRENCÉ.....	132
	REFERÊNCIAS.....	141

1 PORT DE BRÁS

A dança é uma forma de vida que conduzirá a humanidade a um crescimento permanente e a uma maior dimensão de nossa existência.

Ted Shawn

Port de brás, ou, "movimento dos braços" em português, na esfera do Ballet Clássico significa o movimento que inicia uma aula. É o primeiro gesto de um bailarino, que diz respeito à abertura de suas vivências corporais.

De acordo com a música escolhida, sua dinâmica e expressividade, o *port de brás* revela, para o próprio bailarino ou para algum leitor, o modo como aquela primeira sequência de movimentações será desenvolvida.

Assim, o *port de brás*, o qual se trata do primeiro enunciado de um bailarino, utilizado para inaugurar sua aula de Ballet, torna-se o título dessa introdução. Pois, meus primeiros diálogos nessa dissertação servirão para apresentar a esfera social em que estou inserida e a qual debruço o meu olhar, os campos de interlocução, os questionamentos, os percursos, a metodologia e os objetivos dessa pesquisa.

1.1 Primeiro Port de Brás

Sou bailarina há vinte anos, professora de dança e coreógrafa desde 2006, arte-educadora desde 2012 e pesquisadora a partir de 2009. Não sou apenas uma coisa, nem somente outra, mas todas elas juntas. Uma artista multifocada, que dialoga constantemente com o mundo suas dúvidas, e busca entender melhor as múltiplas facetas da Dança na Educação.

Desse modo, a relação entre a Educação e o Ballet Clássico marcou minha vida acadêmica, pois permeou meus artigos e fomentou meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança da UNESPAR - Campus Curitiba II.

Agora, essa relação invade esta pesquisa em nível de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade

Federal do Paraná, e vinculada ao Grupo de Pesquisa ELiTE (UFPR/CNPq - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro).

Minha intuição como bailarina, professora, coreógrafa e pesquisadora diz que um trabalho bem articulado entre o Ballet Clássico e a disciplina de Arte pode contribuir na formação dos estudantes da educação básica. Tal como apontam as Diretrizes Curriculares do Paraná, que estabelecem na disciplina de Arte essa dança tradicional e suas obras artísticas como conteúdos básicos.

O Ballet Clássico como Linguagem, área de conhecimento, configurado como conteúdo da disciplina de Arte na Educação Básica, será observado pelas lentes da perspectiva dialógica nesta pesquisa. E o objetivo deste estudo configura-se em: *Analisar a produção de sentidos do Ballet Clássico na disciplina de Arte, a partir das vozes de alunos do ensino básico, que se enunciam em perspectiva verbo-visual.*

Para isso, aos estudantes do sexto ano de um colégio de Curitiba foram propostas vivências teóricas e práticas com essa dança, e a cada aula foram elaborados protocolos individuais, trabalhos que sintetizam as percepções dos alunos, cuja metodologia será detalhada posteriormente.

Essa materialização dos processos que ocorreram nas aulas, denominada neste estudo por Protocolos Verbo-Visuais de Dança, será analisada a partir da perspectiva dialógica, que tem nos estudos de Bakhtin e o Círculo sua principal ancoragem teórica. A perspectiva bakhtiniana, inclusive, estará impregnada em cada linha ou entrelinha desta pesquisa, e servirá de suporte teórico-metodológico para observar nos discursos verbo-visuais dos alunos os sentidos de Ballet Clássico.

A dissertação se divide nas seguintes partes:

Nesse primeiro momento, durante o *Segundo e Terceiro Por de Brás*, continuarei dialogando sobre os campos de interlocução entre a Educação e o Ballet, apresentando-o como Linguagem, para corroborar minha questão de investigação, justificar meus objetivos e validar minha metodologia.

Em seguida, no capítulo denominado *Vozes, Ballet Clássico e Educação*, serão apresentados os encontros filosóficos, ancorados na perspectiva bakhtiniana, que possibilitaram o desenvolvimento dessa proposta investigativa. A Dança realizada nas escolas regulares será relacionada

dialogicamente com a linguagem do Ballet Clássico, fundamentando como levar essa Arte tradicional para o contexto educacional.

Logo após, em *Protocolos Verbo-Visuais de Dança*, estarão as concepções teórico-metodológicas que embasam a criação e, principalmente, a análise dos Protocolos Verbo-Visuais de Dança, produzidos pelos alunos colaboradores após cada oficina com o Ballet Clássico.

Posteriormente, em *A Bela Adormecida em Discurso*, os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos serão apresentados, e os três Protocolos Verbo-Visuais de Dança escolhidos como objetos de análise dessa dissertação serão destacados ao leitor, sobre os quais, a interpretação via Análise Dialógica do Discurso será desenvolvida, levando em consideração o *horizonte temático-valorativo dos enunciados*.

Révérénce é o capítulo de encerramento desta dissertação, no qual revisitarei o objetivo deste estudo e o relacionarei com seu desenvolvimento e os resultados alcançados.

1.2 Segundo Port de Brás

Acredito que uma bailarina clássica para se sentir plena tem que passar pelos ballets do século XIX. Veremos no século XX inúmeras obras-primas, mas que certamente serão melhor compreendidas ou até mesmo dançadas e incorporadas se esse mesmo corpo de bailarina tiver passado por experiências das coreografias do século XIX.

Ana Botafogo

Durante o curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR - Campus Curitiba II, deparei-me com a dança contemporânea e me apaixonei por ela. A perspectiva atual de desenvolver uma dança singular, pessoal, de estudar o movimento em seu íntimo e em sua projeção no espaço-tempo foi surpreendente.

Particularmente, mesmo sendo bailarina clássica desde 1994, relacionei-me com conceitos diferenciados sobre dança, corpo e composição coreográfica com muita facilidade e estava disposta a aprender cada vez mais sobre os processos contemporâneos de fazer e pensar a dança.

Na realidade, descobri que o Ballet Clássico que eu realizava, ensinava e coreografava para meus alunos desde 2006 não estava muito distante das visões contemporaneizadas que encontrei na UNESPAR - Campus Curitiba II. O paradigma tradicional que banha esse estilo de dança, mais por intuição do que conhecimento, passava longe das minhas práticas coreográficas e educativas.

A técnica do Ballet Clássico adentrou em meu corpo naturalmente, como se ela já fizesse parte de mim. Dançar algum solo de um Ballet tradicional, como *O Lago dos Cisnes* ou *A Bela Adormecida*, para mim era o momento perfeito para a criação. Eu me sentia criando, edificando meus personagens. Eu me sentia dialogando comigo e com o outro. Eu me sentia plena.

Destarte, para crianças e jovens que se tornavam meus alunos, intuitivamente eu já ensinava o Ballet de modo a ajudá-los a construí-lo em seus corpos, e não a fim de formatá-los e estagná-los. Não havia imposição, mas, proposição.

Esses questionamentos me estimularam a desenvolver minha carreira acadêmica pesquisando o ensino do Ballet Clássico na contemporaneidade. Os projetos de iniciação científica e demais artigos seguiam essa linha de pensamento, tal como meu trabalho de conclusão do curso.

De acordo com as normas da universidade, o trabalho final deveria ser tanto teórico como prático, por isso, no trabalho teórico disponibilizei-me a estudar como integrar os Ballets Clássicos de Repertório aos ideais contemporâneos de dança e educação, a fim de descobrir meios para transformar o trabalho com essas obras dentro das escolas de dança. Já no trabalho prático, realizei uma releitura do Prólogo das Fadas do Ballet *A Bela Adormecida*.

Continuei com a vontade de me aprofundar nessa linha e estudar os pressupostos que geraram uma visão cristalizada, rígida e impositiva do Ballet, a fim de observar o quanto essa arte pode contribuir para a contemporaneidade, até mesmo para a esfera escolar.

Assim, descobri em Portinari (1989) e Caminada (1999) que os triunfos renascentistas e as danças palacianas deram início ao Ballet que conhecemos hoje. De modo que seus movimentos carregam a estética refinada e virtuosa

daquele período. E foi na Renascença, em 1672, que o Rei Luís XIV fundou a primeira escola de Dança, a *Académie Royale de Danse et Musique*, conhecida atualmente como Ópera de Paris. Esta escola pioneira era considerada “uma organização profissional que mantinha discussões teóricas e aulas práticas, tornando definitivamente a dança uma atividade profissional” (LOBATO, 2007, p. 6).

Porém, foi nos séculos XVIII e XIX que o Ballet Clássico teve seu ápice com a construção de espetáculos renomados que tiveram intensa repercussão mundial, denominados Ballets Clássicos de Repertório: *Coppélia*, *O Quebra Nozes*, *Don Quixote*, *La Bayadère*, *Cinderela*, *Giselle*, dentre outros. Essas obras primas inspiraram livros e até mesmo filmes infantis, e ainda hoje são reproduzidas por diversas companhias de dança (CAMINADA, 1999).

Esse contexto histórico-social contaminou o ensino e as obras do Ballet clássico com os valores do Renascimento Francês e da Escola Tradicional. Para se aperfeiçoarem nesta dança os bailarinos eram submetidos à “reprodução de modelos fornecidos pelos professores, sem contestação, sem crítica, sem interação entre [eles]” (FERREIRA in DIÁLOGOS..., 2003, p.52, apud LOBATO, 2007, p. 24 – ênfase minha).

Durante as concepções dos Ballets Clássicos de Repertório, eram os coreógrafos que elegiam as histórias a serem contadas na forma de dança, e também as movimentações a serem utilizadas em cada encenação, tratando-se de “combinações de passos do vocabulário que vinha desenvolvendo-se lentamente”. As coreografias tinham relação literal com o enredo e com a música orquestrada, personagens específicos, figurinos luxuosos e cenários inovadores que transportavam o público para o imaginário feérico. (LOBATO, 2007, p.8)

Suas obras eram realizadas nos teatros de estilo italiano, configuradas para entreter o público, levar a plateia ao eflúvio emocional e à catarse, ensinar lições de moral e refinamento. O Ballet “suruiu e foi encenado com a finalidade de não só entreter a corte, mas para mostrar a essa mesma corte e aos países estrangeiros a força da realeza e o poder econômico da França” (CAMINADA, 1999, p. 86).

Para conseguirem ingressar numa companhia e se apresentar nessas obras, os corpos dos bailarinos eram vistos como máquinas a serem submetidas a intensas aulas e ensaios, nos quais aperfeiçoavam sua técnica de acordo com os modelos corporais solicitados pelos professores. Aos bailarinos, cabia apenas realizar com presteza as movimentações exigidas.

Em contraponto a esse pensamento,

a partir de 1900, rápidas mudanças ocorrem na história da dança, como as rupturas propostas por Isadora Duncan, seguida por três gerações de coreógrafos” [que se despiram da busca pela verticalidade, do elã, da magia e da técnica do Ballet Clássico para buscar movimentações expressivas, que revelassem seus sentimentos, entregando-se à gravidade e a realidade; surgindo, então, a dança moderna], as novas transformações propostas por Merce Cunningham nos anos 50, o intenso experimentalismo dos anos 60, a nova narrativa da dança-teatro de Pina Baush e a força dramática do teatro físico de Loyd Newson a partir de 1980. (SILVA in LOBATO 2007, p. 8) – ênfase minha.

Opondo-se às ideias do Ballet Clássico, o filósofo moderno Rudolf Laban defendia a necessidade de respeitar a voz do corpo de um bailarino, e que o ensino em dança deveria ser “um meio de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação; [ele] objetivava uma educação essencialmente através da dança” (MARQUES, 1999, p. 71 – ênfase minha).

Parafraseando Castilho (2014), diferentemente da visão tradicional que estabeleceu o Ballet Clássico, Laban não prezava somente as poses que os corpos realizavam ou os movimentos virtuosos que encantavam o público, mas, se interessava em analisar como esses corpos se organizavam para construí-los e perceber como eles se comunicavam consigo e com o meio.

Em outras palavras, Laban não estava satisfeito em saber apenas o que acontecia externamente com o corpo do bailarino, pois procurava entender os processos que aconteciam dentro dele até realizar os passos de dança e se comunicar com o mundo.

Para Laban,

o sentimento de alegria que a dança nos dá nos ajuda a nos harmonizarmos e a ganharmos um incrível sentimento de

pertencer. Se no nosso ensino tivermos ajudado as pessoas a enfrentar o medo e conquistar confiança para se comunicar livre, sensível e imaginativamente; se sentirmos que possibilitamos que [os alunos] se tornem, mesmo em pequena escala, conscientes de seu potencial e dos outros, então teremos atingido sucesso. Este sucesso é a justificativa de uma educação através da dança (ULLMANN, in Laban, 1985, p. 134, apud Marques, 1999, p. 71).

Conforme a visão educativa da dança cresceu, ela ingressou nas escolas regulares dentro da disciplina de Arte no século XX. O Sistema Laban e as ideias das brasileiras Ana Mae Barbosa, Isabel Marques, dentre outras, solidificaram a base da Dança nas escolas brasileiras, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais que nesse período surgiram, cujo objetivo é auxiliar os educandos a construírem uma postura integrada, comunicativa e consciente, de modo a agirem com responsabilidade em sua sociedade (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997) apontam a necessidade de trabalhar as quatro vertentes artísticas com a mesma profundidade: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais, e consideram como função central a formação do cidadão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de artes visuais, música, teatro e dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade (BRASIL, 1997, p.41).

De acordo com Castilho (2014), o documento não define com exatidão os conteúdos curriculares de cada ciclo ou suas abordagens, mas oferece condições para que as escolas possam definir os projetos curriculares condizentes a sua realidade, pois, as escolas são diferentes umas das outras, e apresentam uma diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis.

Como metodologia, ao ler o documento federal percebe-se que ele aposta na Proposta Triangular indicada por Barborsa (1998, 2002): Fruir, Apreciar e Contextualizar - para construir a criticidade do educando e a

confiança para se comunicar livre, sensível e imaginativamente com o mundo, tal como propunha Laban (BRASIL, 1997).

Não obstante, contemplando as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná apontam que as quatro vertentes da Arte: Dança, Teatro, Artes Visuais e Música devem ser profundamente trabalhadas na disciplina de Arte, de modo que suas vivências instiguem os educandos a "expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica" (PARANÁ, 2008, p. 56).

Nota-se que, para os dois documentos, os conteúdos de Dança na escola devem ser vistos tanto no campo teórico como no prático, tratando-a como linguagem artística, potente para auxiliar os alunos a desenvolver sua criatividade, explorar e reconhecer o potencial de seu movimento, comunicar-se consigo e com o outro, ampliando sua visão de mundo e sua responsabilidade social. Entretanto, quando são apresentados conteúdos curriculares a serem trabalhados com os alunos, encontra-se o Ballet Clássico.

Na seção sobre conteúdos, os PCN's (1998, p. 75) apontam que

O conhecimento da história da dança, formas e estilos (jazz, moderna, **balé clássico**, sapateado etc.), estudos étnicos (inclui-se o estudo das danças folclóricas e populares) poderá possibilitar ao aluno traçar relações diretas entre épocas, estilos e localidades em que danças foram e são (re)criadas, podendo, assim, estabelecer relações com as dimensões sociopolíticas e culturais da dança.

Nas Diretrizes Curriculares, o Ballet - denominado como Dança Clássica - é citado como conteúdo básico para os alunos dos sextos anos. Como abordagem pedagógica, "nesta série o trabalho é direcionado para a estrutura e organização da arte", e as expectativas de aprendizagens giram em torno da "compreensão dos elementos que estruturam e organizam [essa] dança e sua relação com o movimento artístico no qual se originou. [Além da] apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição" (PARANÁ, 2008, p. 95 - ênfase minha).

Detectar o Ballet como conteúdo de Arte e perceber a solicitação de estudar suas obras e elementos artísticos tanto na prática como na teoria

provocou dentro de mim questionamentos. Afinal, as bases da Dança-Educação são referentes às visões contemporâneas de dança, que prezam a criação pessoal dos alunos e sua formação como cidadãos, contrárias às formatações e restrições que a técnica tradicional do Ballet Clássico poderia impor aos corpos que a praticam.

Se os Parâmetros Curriculares Nacionais prezam uma dança capaz de desenvolver os potenciais criativos dos alunos através da Fruição, Apreciação e Contextualização, como poderiam apresentar como conteúdo para a Arte no ensino básico o Ballet Clássico, sendo considerado um aglomerado de passos de uma rígida técnica de dança, organizado por coreógrafos franceses e russos nos séculos passados?

Poder-se-ia estudar o Ballet indo além do campo da historicidade e teoria, trazendo a prática criativa e fruição dessa técnica de dança durante as aulas de Arte das escolas regulares?

Trabalhar com essa obra tradicional europeia - que no momento de sua criação via o corpo como uma máquina, um sistema rígido que faz os bailarinos apenas reproduzirem movimentos ditados por outrem - não seria contraditório com as expectativas para essa disciplina de dar voz aos corpos dos estudantes e fomentar sua responsabilidade social?

Vale lembrar que os PCN's criados no século XX são uma alternativa, servem como indicativos norteadores para que professores de arte que desconheçam as especificidades da dança possam atuar, a fim de que eles não comprometam em demasia a qualidade do ensino dessa linguagem. Não se trata de instrumentos rígidos, um roteiro a ser seguido ou um formador de professores de dança, e sim, como o nome já diz, parâmetros (MARQUES, 2007).

Todavia, nota-se em Strazzacappa e Morandi (2006) e Maçaneiro (2010), que por mais que a Arte tenha força de lei e tenha regulamentação desde 96/97, os órgãos públicos ainda não criaram meios para contratar profissionais com formação específica em cada vertente artística, aptos a cumprir suas propostas e objetivos amplos. Afinal, tal como afirmam os pesquisadores, um único professor não consegue realizar todos os requisitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre as quatro vertentes. Por isso, o

ensino das artes nas escolas permanece superficial, principalmente, na área da Dança.

Os cursos de Educação Artística, cujo caráter “menos formal” poderiam possibilitar uma maior mobilidade das crianças em sala de aula, tendem a priorizar os trabalhos em artes plásticas (desenho, pintura, e algumas vezes escultura), atividades onde o aluno acaba tendo que permanecer sentado. Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens - música, dança, teatro e artes visuais -, raramente a **dança, a expressão corporal**, a mímica, a música e o teatro são abordados, **seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor** (STRAZZACAPPA, 2001. p 71 - ênfase minha).

Marques (1999) ainda afirma a fragilidade até mesmo em professores formados em Licenciatura em Dança, os quais, muitas vezes, reproduzem os modelos arcaicos de ensino, oferecidos pela tradicionalidade do próprio Ballet Clássico, baseados na reprodução de sequências fixas e na cópia de poses e gestos. Verifica-se que muitos não se abrem para trabalhar com criatividade, improvisações e jogos corporais com os alunos, tal como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Não se empenham em "rever a herança iluminista embutida em sua fundamentação filosófica. Seus objetivos educacionais são propostos de forma fragmentada e universalizante, enraizados na supremacia da Razão e da Verdade" (MARQUES, 1999, p. 50).

Parafraseando Castilho (2014), seja por opção, comodismo, falta de condições ou por rasa formação profissional, muitos educadores de Arte/Dança ainda estão presos nos modelos cartesianos e tradicionalistas, pensando nos corpos de seus alunos como instrumentos, máquinas, que devem ser organizados e estruturados como lhes convém.

Não obstante, vale destacar que, durante o desenvolvimento dessa dissertação, o Ministério da Educação se propôs a desenvolver a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa observar a realidade das escolas e propor a renovação e o aprimoramento da educação básica (MEC, 2015).

A BNCC apontará os conhecimentos essenciais aos estudantes brasileiros, dando aos sistemas educacionais um importante instrumento de gestão pedagógica, o qual será mais uma ferramenta para orientar a

construção do currículo escolar, tanto no sistema público como no particular, indicando os elementos fundamentais que precisam ser ensinados em cada Área do Conhecimento – inclusive na Dança - além de orientar a formulação do Projeto Político-Pedagógico dessas instituições de ensino (SEED/PR, 2015).

A Dança no ambiente escolar, como é possível refletir, encontra-se em adaptação, aceitação e transformação. As relações conflituosas da dança na escola, cujos objetivos e os currículos estão em constante reformulação, impulsionaram essa pesquisa. Principalmente porque a visão de dança encontrada nos documentos oficiais diz respeito a uma arte pessoal, espontânea, investigativa, crítica que visa desenvolver a capacidade de criação e comunicação dos alunos, que, por sinal, se distancia da herança iluminista e tradicionalista encontradas na origem do Ballet Clássico.

Dessa maneira, esse estudo se propõe a observar o Ballet na disciplina de Arte pelas lentes da perspectiva dialógica, analisando como os alunos da Educação Básica se relacionam com essa dança tradicional, como passam a produzir sentidos sobre ela.

1.3 Terceiro Port de Brás

Meu amor está alicerçado na convicção de que o ballet [...] é também uma técnica secular, que ainda não foi - e creio que nunca será - superada como instrumento para conferir ao corpo plasticidade, expressividade e autonomia. [...] O ballet é a dança da honestidade, do longo e seguro caminho que envolve uma erudição quase purificatória.

Eliana Caminada

Tal como já foi apontado, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em *Analisar a produção de sentidos do Ballet Clássico na disciplina de Arte, a partir das vozes de alunos do ensino básico, que se enunciam em perspectiva verbo-visual*. Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- Estabelecer relações dialógicas entre a Educação e o Ballet Clássico, a fim de identificar possibilidades para trabalhar essa dança tradicional na escola contemporânea;
- Fundamentar a criação e a interpretação do *corpus* de análise dessa pesquisa – os Protocolos Verbo-Visuais de Dança;
- Aplicar oficinas de Dança na disciplina de Arte do colégio colaborador, situado em Curitiba, tendo como conteúdo o Ballet *A Bela Adormecida*;
- Analisar os Protocolos Verbo-Visuais de Dança dos alunos, por meio da Análise Dialógica do Discurso.

Freitas (2007) defende a interlocução com Bakhtin no campo da Educação, pois não a vê como a inauguração de uma nova metodologia, mas, como uma nova forma de olhar o mundo, e desse modo, se torna uma maneira diferenciada de olhar a Arte e a Educação. Pois, Bakhtin traz a importância do social em uma discussão sobre linguagem que implica *alteridade* - conceito que será abordado ao longo desse trabalho - e faz a esfera educativa levar em consideração a produção dos enunciados dos alunos e de sua atitude dialógica responsiva perante a sociedade.

Vale lembrar que, em Bakhtin (2002), o objeto de pesquisa das ciências humanas só pode ser o próprio homem - que não se trata de um fenômeno, mas, de um ser social que fala, comunica e se expressa. Não há possibilidades de chegar até o homem senão através dos textos sógnicos criados por ele, de suas obras, de seus atos. É estudando o homem em seu amplo contexto que encontramos os signos de seus textos, e tratamos também de compreender seu significado. É olhando para o homem nas interações sociais, por meio de seus enunciados, que percebemos as vozes sociais que dialogicamente o constituem.

Gonçalves (2011) lembra que estudar o homem é estudar o dinamismo da enunciação, e porventura essa pesquisa se edifica a partir de um ser humano, a pesquisadora, que estuda outros seres humanos, os pesquisados – alunos colaboradores, sujeitos que têm voz e criam o *corpus* de análise desse estudo pela interação, numa forma dialógica de construção de conhecimento:

Como estratégia metodológica, que será esmiuçada posteriormente, foram desenvolvidas 14 oficinas durante a disciplina de Arte na turma do sexto ano de um colégio na periferia da cidade de Curitiba, nas quais o Ballet Clássico se encontrava como conteúdo central. E para cada oficina vivenciada, os alunos foram convidados a produzir registros artísticos em folha de papel em branco, a fim de gerar materialidades discursivas (desenhos, frases, colagens) que enunciam suas percepções sobre as aulas - trabalhos que essa pesquisa denomina como Protocolos Verbo-Visuais de Dança.

Destaco que, ao ingressar no Programa de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, abdiquei das aulas que lecionava a fim de me dedicar exclusivamente a essa pesquisa, e, com isso, não tinha a minha própria turma, com meus próprios alunos para desenvolvê-la. Então, precisei escolher uma escola em especial, propor as oficinas à professora de Arte regente e atuar como convidada nos meses de setembro de 2014 a abril de 2015.

Assim, por meio dessas oficinas artísticas com o Ballet Clássico, foram materializados pelos alunos os Protocolos Verbo-Visuais de Dança, que se tratam de textos sígnicos, multissemióticos, constituídos por esses sujeitos colaboradores, seus enunciados, que serviram como o *corpus* de pesquisa e foram analisados para a compreensão dos sentidos que os estudantes passaram a atribuir ao próprio Ballet Clássico.

O presente estudo caracteriza-se como abordagem qualitativa. Minayo (1992; 1994), afirma que esta abordagem proporciona a compreensão das experiências vivenciadas e analisadas a partir do olhar do pesquisador, que capta fragmentos ou parte de uma realidade do homem, construída e vivenciada por ele. A pesquisa qualitativa permite descobrir tendências e processos a partir de observações e de análises abertas, que explicam o modo, o “como” ou o “porquê” das coisas. De maneira epistemológica, nas pesquisas qualitativas o “como”, “o que” ou “porquê” substituem a quantidade ou valores de resultados. Não buscam padrões restritamente formatados ou conclusões fechadas, mas a incerteza que faz parte da construção do conhecimento.

Então, após justificar e relacionar o questionamento principal com os objetivos e a escolha teórico-metodológica, identificar o objeto, que na verdade

também é sujeito, apresento-lhes, a seguir, o primeiro capítulo de meu [dialógico] Ballet em forma de dissertação.

2 PRIMEIRO CAPITULO: VOZES, BALLET CLÁSSICO E EDUCAÇÃO

Conforme mencionado na introdução, o foco central dessa pesquisa é *Analisar a produção de sentidos do Ballet Clássico na disciplina de Arte, a partir das vozes de alunos do ensino básico, que se enunciam em perspectiva verbo-visual – por meio de Protocolos Verbo-Visuais de Dança*, materialidades discursivas desenvolvidas durante oficinas numa escola colaboradora de Curitiba.

O presente capítulo apresenta os encontros filosóficos, ancorados na perspectiva bakhtiniana, que possibilitaram o desenvolvimento dessa proposta investigativa. As particularidades e expectativas da Dança realizada nas escolas regulares serão identificadas e relacionadas dialogicamente com a linguagem do Ballet Clássico.

2.1 O Ballet Clássico e a Dança na escola: gênese, objetivos e bifurcações

As palavras “Dança” e “Educação”, para Marques (2010b), remetem a dois campos semânticos diferenciados, a, no mínimo, duas áreas de conhecimento, e até mesmo a duas vertentes de atuação profissional - dois modos paralelos de ser e estar em sociedade. Para a autora, a Dança e a Educação separadas delimitam formas de pensar e de agir que podem ser notadamente distintas, como, também, muito semelhantes.

Nesse trabalho, falo a respeito da Dança e da Educação de modo entrelaçado, enviesado, que delimita um campo híbrido. E, de acordo com o pensamento de Marques (2010b), uma vez hibridizados, esses dois campos estão ligados, mas não necessariamente misturados ou fundidos, pois, enquanto área de conhecimento, eles se cruzam dialogicamente em justaposição, formando uma Dança que se multiplica em inúmeros sentidos, entendimentos e possibilidade de atuação.

A Dança no ambiente escolar torna-se um lugar diferenciado de aprendizagem, que possibilita a criação, a reflexão e a conscientização, um lugar potente para o desenvolvimento integral dos alunos. Por meio da Dança é possível formar educandos conscientes de si e do ambiente que o cerca, visto que “corpos que se conhecem têm grandes possibilidades de estabelecer diálogos diferenciados com os outros, com o meio e com o mundo.” (MARQUES, 2010a, p.206).

Faz-se interessante ressaltar que, desde meados do século XX, período no qual a Dança foi refletida para ingressar como linguagem na disciplina de Arte, desenvolveram-se várias nomenclaturas para designá-la: Dança criativa, Dança educativa, Dança-Educação, como se fosse uma estratégia para apresentar uma aula de Dança que se contrapunha às formatações técnicas vigentes do período; a fim de se opor a uma forma de fazer e ensinar Dança que tolhia ao seu estudante a chance de criar e de se expressar por meio do próprio movimento. Pois, nesse contexto histórico, político e artístico trabalhava-se muito com a reprodução de gestos e sequências de passos de uma determinada técnica de Dança, como o ballet clássico, o hip hop, jazz, dentre outras (STRAZZACAPPA, 2001).

Observa-se que o objetivo da Dança que foi pensada para a escola se diferencia dos propósitos das Danças recreativas, das Danças profissionais ou das manifestações folclóricas, visto que almeja instigar nos educandos, por meio de vivências corporais diversificadas, a reflexão de si mesmo, a criticidade, a capacidade de comunicação com o outro e, assim, ampliar sua visão de mundo. Tal como é apresentado no seguinte diagrama, que indica a origem e as diferentes aplicações da Dança na contemporaneidade:

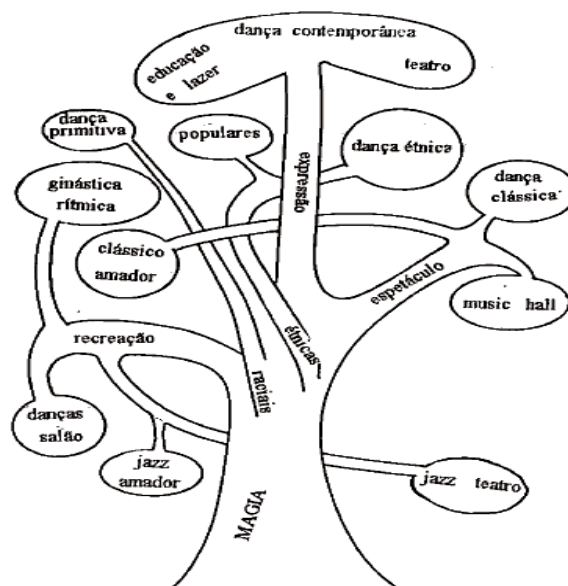


Figura 1 - Diagrama de gênesis e as diferentes aplicações da Dança no mundo contemporâneo da educadora francesa Jacqueline Robinson (STRAZZACAPPA, 2001).

De acordo com os estudos de Strazzacappa (2001), toda Dança surge da profundidade do ser humano, chamada nessa figura de “Magia”, e adquire diversas funções a partir de três motivações principais: a Expressão, a Recreação e o Espetáculo. Percebe-se no diagrama que, a Expressão é a motivação mais significativa da Dança, sendo representada na árvore como o tronco principal. Entre o Espetáculo e a Recreação, verifica-se que surgem bifurcações, já as manifestações populares estão à parte, denominadas como “Danças primitivas”.

No tronco da Recreação e seus galhos estão as Danças amadoras, com o caráter de divertimento, como se fosse uma complementação para a educação corporal e atividade de entretenimento. No tronco do Espetáculo, por sua vez, estão os musicais, o jazz, dentre outras linguagens que se encontram a nível profissional, que tem como requisito o aprimoramento de uma técnica e seu foco está na excelência de suas produções artísticas.

Nota-se que o Ballet Clássico, elemento principal dessa pesquisa, surge no entroncamento do Espetáculo, porém, é no tronco da Expressão que Strazzacappa (2001) apresenta a Dança de cunho educativo, presente nas instituições de ensino, cujo maior objetivo é a formação pessoal e integrada do aluno.

O Ballet, como já foi citado na introdução dessa dissertação, carrega os princípios da Europa renascentista. Em suas aulas, os professores mostram as sequencias de movimentos, com poses e gestos pré-estabelecidos e de porte elegante, em seguida os alunos as reproduzem, repetindo-as até alcançar a excelência.

Malanga (1985) destaca que a técnica clássica norteou-se pela busca de leveza, da agilidade, da postura ereta, alongamentos e o amplo equilíbrio, na qual o bailarino treina para conquistar o domínio do corpo, de modo a poder utilizá-lo de forma consciente nos passos dessa Dança. E Lima (1995) afirma que o Ballet é uma prática complexa e extremamente técnica, o qual exige de seu praticante um desempenho de atleta.

Um curso tradicional de ballet necessita de música clássica, espaço físico com espelhos, barras e chão preparado para amortecer impactos, além de vestimentas adequadas. As aulas são iniciadas na barra, que serve de apoio para execução de uma série de exercícios que darão aos bailarinos o entendimento dos movimentos dessa Dança, a postura, seguridade e aquecerá sua musculatura. Em seguida, começam os exercícios no centro da sala, sequencias de passos em frente ao espelho, baseados nas atividades já feitas na barra para treinar sua habilidade - bem como saltos e giros. Na parte final da aula, realizam-se movimentos de braços, cabeça e dorso em reverências, caracterizando uma despedida (CONSENTINO, 1985).

A Dança na escola, no entanto, não tem por objetivo priorizar a execução de movimentos dentro de uma técnica específica, não elege um único padrão estético, ou deve desenvolver aulas com um roteiro fixo de sequencias de passos na barra e no centro, como acontece no Ballet.

No ambiente escolar, deve-se partir do pressuposto de que o movimento é uma forma pessoal de expressão, de comunicação. Não deve considerar apenas a graciosidade, a beleza das linhas corporais e a leveza de passos pré-estabelecidos, e sim a liberdade que possibilita ao educando se comunicar e encontrar a autossuficiência no próprio corpo, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável. A criança deve viver experiências variadas com o corpo em movimento: rolar, sujar as mãos, escorregar, cair, gritar, entre

outras, o que contribui para o desenvolvimento dos músculos, da curiosidade e da audácia (SCARPATO, 2001).

Através de experiências criativas com a Arte da Dança na escola, o aluno deve ser convidado a Dançar respeitando sua movimentação pessoal, observando seus gestos cotidianos, permitindo-o a apreciar obras de Dança e a conhecer as dimensões sociopolítico culturais da Dança. O educando deve ser apresentado à *Coreologia* - à lógica oculta da Dança, para que ele compreenda o que, o como, o onde e com o que o movimento acontece, de modo a tomar consciência de si e do ambiente que o cerca, identificando os espaços e os modos onde o corpo tem possibilidade de atuar (BRASIL, 1998).

Na figura do diagrama apresentada nos estudos de Strazzacappa (2001), fica explícita a diferenciação que é feita entre as origens da Dança amadora, da Dança profissional, das manifestações culturais e, principalmente, da Dança expressiva de caráter educativo. Observa-se, inclusive, que o Ballet Clássico, uma linguagem que surgiu no Renascimento e abriga uma técnica requintada a ser treinada e aprimorada rumo à exuberância artística, têm sua gênese diferenciada da Dança que foi pensada para a escola.

Todavia, vale ressaltar que, de acordo com Strazzacappa (2001), o entendimento sobre Dança não é universal, cada local, cada profissional olha para ela e suas funções de modo diferenciado. E percebe-se que o entendimento sobre Dança se atualiza constantemente, tanto que, conforme a autora, as Danças típicas provenientes de países específicos (como a Dança do ventre, o sapateado e as Danças de rua), atualmente poderiam ser introduzidas como um galho que se inicia nas expressões culturais e sofrem ramificações tanto para o campo da recreação, como para a área da Dança profissional, visto que elas já saíram das ruas para invadir as academias e os teatros.

Já a Dança Clássica, o Ballet, cuja origem é a formação técnica de status profissional, hoje também pode ser ramificada para o lado da recreação dentro de academias, pois, muitas pessoas buscam essa técnica como complemento da educação corporal e momento de lazer.

Seguindo o pensamento de Strazzacappa (2001), verifica-se que independente da gênese e dos objetivos para com um determinado tipo de

Dança, é muito tênue a linha que as separa. Todas as motivações de Dança estão inter-relacionadas: as manifestações culturais podem ser trabalhadas de modo amador, as técnicas profissionais podem desenvolver aspectos terapêuticos, além de todas elas carregarem aspectos criativos e educativos.

Entende-se, dessa maneira, que esse diagrama não é fixo, cristalizado, e que cada instituição de ensino deve pensar maneiras diferenciadas de se trabalhar com a Arte da Dança. Nessa direção, compreende-se, também, que o Ballet Clássico não seria totalmente apartado e distante da Dança expressiva idealizada para o ambiente escolar, uma vez que existe uma linha tênue que as distingue, e que as mantém inter-relacionadas.

Por isso, em meio às constantes bifurcações e transformações das diferentes motivações de Dança, a autora ainda alerta que devemos tomar cuidado ao adjetivar uma Dança, ao nomear uma determinada coreografia ou alguma aula, principalmente a Dança feita nas escolas regulares.

É possível identificar que, numa tentativa de trazer organização e de apresentar um referencial filosófico para um determinado tipo de Dança, é comum nomeá-la e dá-la um rótulo. Conforme mencionado acima, no caso da Dança feita na escola surgiram as nomenclaturas como “Dança criativa” ou “Dança-educação”, porém, segundo a autora supracitada, essa sistematização pode gerar a cristalização da estética e das maneiras de pensar, ensinar e realizar Dança na disciplina de Arte.

Nota-se que, para Strazzacappa (2010), todo o tipo de Dança possui conhecimentos e pode levar à transformação de seus Dançantes. Ou seja, não é somente a Dança realizada na escola que pode ser “criativa” ou “educar” levando os alunos à reflexão e criticidade, mas também o Ballet Clássico e qualquer outra linguagem. Afinal, “não é a Dança em si que porta o ser “criativa” e sim o professor, instrutor, mediador, ou seja, o adulto que estará junto à criança em seu processo de exploração, interação, iniciação à Dança” (STRAZZACAPPA, 2010, p. 45).

Toda Dança promove transformação, logo, toda Dança é educação. É por esta razão que termos como ‘Dança educativa’, ‘Dança expressiva’, ‘Dança criativa’ e tantas outras nomenclaturas para nomear a Dança trabalhada na escola devem ser evitadas. A Dança em si já educativa, expressiva e criativa, dispensando

adjetivos. Se não é constituída desses três fatores, então, simplesmente não é Dança. (STRAZZACAPPA, 2009, p. 44 in STRAZZACAPPA, 2010, p. 41).

Marques (1999) também destaca tal questionamento sobre os termos diferenciados, e ao mesmo tempo semelhantes, para referenciar à Dança em contexto educacional, destinada às crianças e aos jovens das escolas regulares. Para a artista, todas as Danças são educativas se forem ensinadas de maneira que os alunos possam compreender, sentir, verbalizar, contextualizar e apreciar aquilo que estão Dançando. Por isso, seria interessante falar que estamos ensinando simplesmente “Dança” nas escolas.

Percebe-se, assim, a importância do papel do professor e seus modos de ensinar para desenvolver o potencial transformador que toda a Dança carrega dentro de si.

Marques (2010b) aponta que muitos professores de Arte na escola, seja por comodismo, ou por ingenuidade, ainda fornecem atividades esparsas de Dança, aulas com repetição de sequências de movimentos pré-estabelecidos sem aprofundamento ou discussão, além de ensaios de coreografias folclóricas para a apresentação em festividades, desprovidas de processos criativos. Para a pesquisadora, esses arte-educadores apenas desenvolvem um breve contato de seus alunos com a Dança, ao invés de estabelecerem uma relação entre eles e os saberes dessa área do conhecimento.

A visão de Marques (2010a; 2010b) se aproxima de Strazzacappa (2010), porque a autora também argumenta que não é qualquer aula ou qualquer ação em Dança que desenvolverá seu potencial transformador. “As propostas metodológicas, os caminhos e as trajetórias de ensino – o “como” se ensina e se aprende – são determinantes nos processos de educação e transformação.” (MARQUES, 2010a, p. 138).

Os pequenos contatos dos alunos com os saberes da Dança não os permitem distinguir órbitas dentro e fora de si, já as relações significativas estabelecidas durante as aulas, ao contrário, leva à transcendência, à possibilidade de vislumbrar horizontes distintos.

Destarte, é o diálogo que se trata do fruto como da condição para ir além desse breve contato, para desenvolver uma relação intensa entre os indivíduos

e o conhecimento da Dança, alcançando a transformação. A educação dialógica torna-se o fruto como também a condição para a construção de rede de relações entre os seres humanos e a Arte da Dança, seres que se humanizam por meio da educação. Quando dialógico, o encontro da Dança e da Educação estabelece relações entre essas duas áreas, possibilita ao aluno impregnar de sentidos suas ações e seu cotidiano (MARQUES, 2010b).

Sendo assim, a partir do que foi exposto, nota-se que o Ballet Clássico, enquanto técnica de Dança que exige exuberância física e uma performance profissional, tem sua origem, objetivos e o desenvolvimento de aulas diferentes da origem, dos objetivos e do desenvolvimento da Dança pensada para a escola, a qual preza vivências individuais e coletivas, a exploração, a liberdade e o estudo do movimento realizado no/pelo corpo.

Seria, então, conflituoso levar uma aula tradicional de Ballet para a disciplina de Arte, com exercícios fixos de barra e centro, com a intenção de que os educandos alcancem a virtuosidade e a excelência em seus passos codificados, tornando-se exímios bailarinos clássicos. Levando em consideração as expectativas para a Dança na escola, não teria coerência em lecionar o Ballet no ambiente escolar do mesmo jeito que é feito em escolas de Dança ou companhias profissionais, tendo como o principal objetivo o aprimoramento técnico dos alunos.

Afinal, por mais que o Ballet, tal como ele é, também carregue o potencial educativo e leve à transformação, a Dança em contexto educacional não visa estabelecer padrões técnicos e estéticos, ou manter um roteiro de sequências de movimentos a serem copiadas pelos alunos. A escola nem sequer dispõe de espaço físico preparado para o Ballet, ou fornece aos educandos vestimentas apropriadas para sua realização. Até mesmo os professores de Arte teriam dificuldade para lecionar essa técnica de Dança, tanto aqueles formados em licenciaturas de Teatro, Música ou Artes Visuais, como também os educadores formados em Dança que não se aprofundaram nessa linguagem específica.

Entretanto, a Dança no contexto educacional e o Ballet Clássico podem até parecer duas ações artísticas contraditórias, duas áreas distintas de conhecimento, e até mesmo a duas vertentes de atuação profissional - dois

modos paralelos de ser e estar em sociedade -, porém, ao aprofundar a ideia de Strazzacappa (2001) observa-se que, na realidade, ambas surgiram da “magia”, e que existe uma linha tênue que as distingue e as mantém inter-relacionadas. Além disso, verifica-se que na contemporaneidade constantemente podem ocorrer ramificações e bifurcações entre as diversas motivações em Dança, gerando novos “galhos” no diagrama: novos modos de Dançar, com diversos objetivos e outros meios de desenvolvimento – fenômeno que nem a Dança de cunho expressivo ou o Ballet Clássico estão imunes.

Foi por isso que, como pesquisadora, indaguei-me se a Arte do Ballet não poderia ser revisitada para ingressar na esfera escolar, refletindo-a a partir das bases que norteiam a disciplina de Arte. Durante a construção dessa pesquisa, passei a refletir se seria possível ou como seria possível trabalhar com a linguagem do Ballet Clássico de um modo diferenciado na disciplina de Arte da escola regular.

Poder-se-ia ir além do breve contato com o Ballet e permitir que os educandos estabeleçam relações significativas para com essa Dança tradicional, tal como propõe Marques (2010b)? Ainda de acordo com essa autora, seria possível estabelecer relações dialógicas entre a Educação e o Ballet Clássico, sendo uma linguagem de Dança vinda da Europa renascentista, que abriga um sistema codificado de passos e coreografias, pronto para ser reproduzidos pelos Dançantes?

Ou seja, de que maneira seria possível instigar nos educandos a alcançar à liberdade, a criação, a comunicação – a produção de sentidos do Ballet dentro da disciplina de Arte da escola?

Vale lembrar que o intuito desse capítulo não é defender o Ballet Clássico como componente curricular do ensino básico ou desenvolver um método específico de Ballet para a escola. Longe disso, nesse momento serão apresentados os caminhos filosóficos que levaram ao desenvolvimento dessa proposta investigativa e consolidaram a pesquisa de campo: as oficinas com Ballet Clássico dentro da disciplina de Arte, nas quais os Protocolos Verbo-Visuais de Dança a serem analisados foram produzidos pelos alunos colaboradores.

2.2 Enunciado-Dançado: o corpo em movimento via perspectiva dialógica

Para iniciar esse segundo subcapítulo, faz-se interessante destacar que essa pesquisa fala sobre o corpo e o indivíduo compreendidos numa unidade. O corpo e o indivíduo não são vistos de modo separado, como instâncias diferentes, numa dicotomia. O corpo não se trata de uma carcaça, de um envoltório, ou de um instrumento para que o indivíduo realize sua Dança. Seguindo as bases filosóficas da Dança realizada na escola, nesse estudo o corpo será tratado como próprio indivíduo. “O corpo é conhecimento, emoção, comunicação, expressão. Ou seja, o corpo somos nós e nós somos o nosso corpo. Portanto, o corpo é a nossa Dança e a Dança é o nosso corpo” (BRASIL, 1998, p. 72).

Com isso, ao Dançar o corpo/indivíduo carrega a capacidade de se comunicar consigo e com os outros, expressando seu ser e estar no mundo, suas impressões, suas ideias, e até mesmo sentimentos. Falando sobre si, sobre o que vê adiante, sobre o que pensa, sobre o que se move dentro e fora dele.

Muitas são as teorias da área da Dança que abrangem a capacidade comunicacional do corpo, apontando sua possibilidade de produzir discursos enquanto se movimenta. Tal como a *Corpomídia*, de Katz e Greiner (2004; 2003 pud SETENTA, 2008), que apresenta um corpo pensante em contínua relação com o ambiente, tornando-se uma mídia de si mesmo; e também o *Fazer-Dizer*, de Setenta (2008), sendo esse o proferimento de enunciados corporais.

O corpo fala. E na escola o aluno é convidado a sentir, imaginar, interagir, expressar-se enquanto Dança, por que a Dança é forma de conhecimento que envolve a intuição, a emoção, a imaginação e a capacidade de comunicação. A criação dos educandos em sala de aula se dá pela interação com os colegas, suas obras e as obras de grandes artistas, “mediante a elaboração de idéias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais

que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de Arte manifestados nesse processo dialógico” (BRASIL, 1998, p. 19). Os corpos/alunos dialogam com suas vivências, expectativas, projetos e suas escolhas de vida, para que eles possam comunicar, expressar, imaginar e, assim, atribuir significados.

Não obstante, falar em relações dialógicas, interação e atribuição de sentidos nessa pesquisa é falar em Bakhtin e o Círculo.

Por acreditar que o corpo e o indivíduo estão compreendidos numa única instância, a qual se comunica consigo e com o mundo durante a realização de seus gestos, e por observar que a Dança na escola tem por intuito instigar essa capacidade de comunicação do corpo/indivíduo, tornando-o mais consciente de si e dos outros, nesse trabalho o movimento corporal será observado pelas lentes bakhtinianas como um enunciado, uma fala do aluno-bailarino. O Ballet Clássico, por sua vez, será tratado como sua linguagem artística. Inclusive, a busca pelo entrelace dialógico entre a Educação e o Ballet Clássico – que brotou dos questionamentos da seção anterior - será feita por meio dessa perspectiva.

Para construir esse diálogo via Bakhtin (2003), faz-se importante compreender que, para o filósofo, é na relação sócio histórica e na relação dialógica entre sujeitos que está o cerne do processo que constitui o discurso. O autor defende a natureza social e não individual da linguagem, no qual o processo de construção das falas de alguém se dá pela interação entre esse enunciator e a sociedade.

Observa-se que, na perspectiva bakhtiniana, um sujeito não constitui uma frase e promove seu discurso apenas somando palavras, colando expressões, de modo fracionado e fragmentado. Visto que as palavras são consideradas soltas, vazias, não pertencem a ninguém, e estão à disposição de qualquer um. As palavras só terão força quando um sujeito enunciá-las, e ele a enunciará contaminado pelos valores culturais que o constitui, preenchendo-as com sentidos, significados e significações. O homem é social, e a palavra, nessa linha de pensamento, é considerada como um fenômeno ideológico.

Lembrar a questão do sentido e seus signos ideológicos, nessa perspectiva, é essencial para compreender tal fenômeno enunciativo. Os sentidos se constituem pelas interações sociais e comunicacionais. A atribuição de sentido é algo fluido, em constante processo, que deve ser apreendido em sua construção – é constituída e constituinte dos signos ideológicos.

No Círculo de Bakhtin, a palavra ideologia tem significado diferente do usado pela tradição marxista ou vista na AD Francesa. Ideologia é usada para designar o universo dos produtos do "espírito humano", ou seja, uma cultura imaterial, formas da consciência social, que abrange um universo: ética, arte, ciência, religião, filosofia ou política. Esse produto ideológico surge de uma realidade social, e ao dar-lhe significado, forma-se um signo: um objeto ou uma palavra, a partir da interação entre os sujeitos, passam a se revestir de sentido, são dotados de simbolismo, passam a refletir realidades e acabam representando algo (BRAIT, 1997).

O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos, porque são mutuamente correspondentes. Onde o signo está, encontra-se também o ideológico, e tudo que é ideológico acaba possuindo valor semiótico. A própria consciência individual, por sua vez, forma-se com base no sistema semiótico de encontros de signos, impregnando-se de ideologia, pois emerge através da interação social, na qual um determinado grupo socialmente organizado possui um sistema de signos inteligível entre seus participantes (BAKHTIN, 2010).

A consciência individual trata-se de um processo social e ideológico, que adquire forma nos signos criados pelas relações sociais. Os signos acabam sendo o alimento dessa consciência individual, a matéria para seu crescimento, e ela acaba refletindo sua própria lógica e suas leis. Caso privemos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobrar nada (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010).

Destarte, o dialogismo se trata do fundamento da linguagem, visto que a vida é dialógica por natureza. De acordo com Sobral (2009), vinculado, indissoluvelmente, à interação, o dialogismo é a base do processo de produção dos discursos, no qual o sujeito que fala leva o outro em consideração, olha seu interlocutor como parceiro ativo para constituir seu enunciado.

Amorim (2009; 2010) salienta que dialogia é o caráter da interação verbal enquanto categoria básica da concepção de linguagem, visto que toda enunciação faz parte de um processo de comunicação interminável com o outro, com o mundo. Bakhtin pressupõe a existência do outro, reconhecido pelo “Eu” como outro que não Eu; e a relação dialógica é o que possibilita a interação entre o Eu e o outro.

Para Bakhtin, um locutor não enuncia algo cujo significado tem origem dentro dele mesmo, ou surge no tempo presente, no exato instante em que o comunicou - o indivíduo não é a origem de seu dizer. Ou seja, os enunciados que coloco no mundo e os sentidos que eu atribuo a uma frase, os quais parecem sair de meus pensamentos particulares, na realidade não são palavras e significações originários do momento de minha enunciação, ou que vieram apenas de meu íntimo, pois, eles já fazem parte de um *continuum* - uma continua rede de interação entre mim e o(s) outros(s). Assim, quando alguém fala, ele não está falando sobre algo novo, algo único, estritamente particular que rompe o silêncio do mundo, visto que todo enunciado está presente numa cadeia infinita de enunciados (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin também nos revela, dessa maneira, a *alteridade* que nos constitui. Segundo Amorim (2009), o drama individual da existência humana é o marco das obras de Bakhtin, que vê o outro como uma referência, o outro como a condição do Eu. A *alteridade* e o princípio da dialogia implicam no encontro das vozes de um espaço e um tempo social e historicamente constituídos.

No pensamento bakhtiniano, a alteridade se trata de uma relação constitutiva, “flagrada precisamente no intercuro social e nas manifestações de linguagem aí produzidas na presença de uma fala social que se concretiza na multiplicidade de vozes” (BRAIT, 2001, p. 91). A interação entre eu-outro-outros possibilita a ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos e na multiplicação de vozes. A *dialogia* e a *alteridade*, nessa direção, acabam por definir o ser humano, visto que “é impossível pensar no homem, fora das relações que o ligam ao outro” (BARROS, 2001, p. 30).

Seguindo essa linha de pensamento, observa-se que não existe uma autoria estritamente individual de enunciados, a palavra não pertence somente àquele que a enuncia, não é exclusiva a ele, não veio ao mundo apenas por ele, não nasceu no momento em que o falante a enunciou, pois, faz parte da infinita cadeia de vozes de um espaço-tempo. De acordo com o filósofo, não existe apenas um Eu, existe, na realidade, um Nós. O ser humano não existe para si, senão na medida em que é para os outros, e essa relação estabelecida pela enunciação constitui tanto os sujeitos quanto os sentidos de seus discursos (BAKHTIN, 2010).

Entende-se, dessa maneira, que para construir um enunciado, entramos em contato com a infinita cadeia de vozes já existente no mundo, e as palavras que falamos são preenchidas por sentidos advindos da sociedade que nos constitui. Por isso, os enunciados particulares que produzimos não são tão particulares assim, tratam-se, na realidade, de um conjunto de vozes, de uma pluralidade de vozes, formado pela dialógica constituição de nós mesmos enquanto sociedade.

Afinal,

Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E este processo (...) é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. (...) Em "estética da criação verbal", Bakhtin afirma que "é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições", o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. A Alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro (GEGe, 2009, p. 13 - 14).

Então, partindo do pressuposto que o movimento é o enunciado do corpo, e levando em consideração a noção de enunciado, *dialogia* e de *alteridade* da perspectiva bakhtiniana, é possível entender que nossos movimentos são constituídos a partir de uma rede de relações dialógicas com os movimentos dos outros, a partir de uma contínua cadeia de movimentos já existentes no mundo.

Ou seja, ao entender que não existe apenas um Eu, e sim um Nós, vislumbra-se que, para nos mover e construir uma Dança, utilizamo-nos de gestos preenchidos por nós de sentidos, valores advindos da sociedade que nos circunda. Movimentos esses que apenas parecem ser exclusivamente nossos, pertencentes somente a nós, porém, na realidade, eles não romperam o silêncio do mundo, não surgiram de repente de nosso âmago, visto que fazem parte dos ecos de movimentos, ecos que nos constituem enquanto sujeitos, enquanto sociedade.

Por meio da perspectiva bakhtiniana é possível refletir que o movimento de alguém não se trata de um gesto exclusivamente dele, ou surgiu de repente e rompeu o silêncio do mundo, trata-se de um enunciado impregnado de sentidos, trata-se da fala do corpo realizada via *alteridade*, pois ao Dançar o corpo também se comunica a partir de cadeias dialógicas infinitas.

Enquanto o corpo se move, ele também (se) comunica, (se) expressa, (se) interage. Para construir sua Dança, o corpo dialoga com outros corpos, com outros movimentos, e realiza uma Arte impregnada de sentidos - signos e significações advindos da sociedade que o constitui, e que por ele também é constituído. O que parece um simples movimento enunciado por um único sujeito, trata-se, na verdade, de uma pluralidade de movimentos.

Assim, por compreender que o corpo se move ao mesmo tempo em que também produz enunciados, proponho que, nessa pesquisa, a Dança feita por alguém seja vista como um *enunciado-dançado*. O corpo não fala e se move em momentos separados - não se move para falar, nem se fala para mover, uma atividade não ocorre antes ou depois da outra, e sim agem juntas. Enquanto Dança, o corpo também fala, produz enunciados, constitui textos sógnicos passíveis de leituras, por isso o hífen organiza melhor a presente ideia, formando um binômio: *Enunciado-Dançado*.

Para entender essa proposta, é relevante destacar que, na perspectiva bakhtiniana, o enunciado se aproxima atualmente da concepção de texto, o qual é considerado tanto como um objeto de significação, um tecido organizado de informações, e também como objeto de comunicação de uma cultura, cujo sentido depende do contexto histórico e social. O texto, como enunciado

concreto, recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico (BARROS, 2011).

Em Bakhtin, o texto se configura como a possibilidade da construção de enunciados concretos, que pode ocorrer em diversas formas de expressão, visto que todo "fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 33).

Destarte, retornando os olhos para o palco central dessa pesquisa - a escola -, percebe-se que a proposta de Dança das instituições escolares corrobora com a ideia de *Enunciado-Dançado*. Afinal, como já foi exposta, a Dança realizada na disciplina de Arte é vista como linguagem, como expressão e comunicação dos indivíduos.

Ao invés de instrumentalizar o corpo do aluno, fazê-lo copiar de modo vazio sequencias de movimentos, formatá-lo numa estética, moldá-lo como convém ao professor, a Dança na escola preza o desenvolvimento de "potencialidades de percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade". A disciplina de Arte fornece um "fazer artístico como experiência de comunicação humana e de interações no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas". A obra de Arte se configura como uma forma sónica em sua estrutura e organização, além de uma produção cultural advinda do imaginário humano (BRASIL, 1998, p. 37).

Assim sendo, nesse estudo, por meio da perspectiva bakhtiniana o enunciado será considerado em sua plenitude, em sua concretude, e será tratado na forma de expressão artística.

Nesse capítulo, para dissertar sobre o encontro dialógico entre o Ballet Clássico e a Educação, o enunciado será visto como o próprio movimento dos alunos-bailarinos, como o binômio proposto: o *Enunciado-Dançado*. Sendo ele um texto sónico, falas materializadas por meio dos corpos dançantes dos alunos-bailarinos.

Posteriormente, tal como foi citado na introdução dessa pesquisa, debruçarei meu olhar para as materialidades discursivas produzidas pelos alunos-bailarinos do colégio colaborador, que também se tratam dos

enunciados desses sujeitos colaboradores, textos materializados em dimensão verbo-visual que compõe o *corpus* de análise, cuja metodologia e composição ainda serão destacadas.

2.3 Ballet Clássico: uma Língua-Dança estrangeira

Anteriormente, para apresentar a ideia de *Enunciado-Dançado*, dialogamos sobre a Dança pura, um movimento do corpo, sem adjetivá-la, dar-lhe um rótulo, particularidade estética ou um nome. Nesse momento, falaremos sobre Dança Clássica tradicional, denominada como Ballet Clássico, elemento central dessa pesquisa.

Como já foi apresentado na introdução dessa dissertação, O Ballet Clássico adveio das Danças palacianas da Europa renascentista, e desde o século XVII sofreu inúmeras mudanças em seu processo de profissionalização.

No Brasil, o Ballet chegou através de artistas como Maria Olenewa, Feodorova, Tatiana Leskova, dentre outros profissionais advindos de vários países, que passaram a ensinar sua Arte aos corpos brasileiros conforme aprenderam em seu local de origem, onde, de acordo com Sampaio (2000), a Dança era ensinada em renomados teatros de Ópera, por escolas especializadas que criaram seus próprios métodos de ensino.

Segundo Sampaio (2000), pelo Ballet ser fruto de uma formação tradicionalista, muitos professores atualmente continuam a repetir para seus alunos as formas de ensinar essa Arte de acordo como aprenderam, reproduzindo com fidelidade seus moldes antigos, muitas vezes sem maiores reflexões no que tange a sensibilidade, sem se preocupar com possíveis implicações físicas e psicológicas aos bailarinos.

A estrutura da aula balé é comum às tendências positivista e tecnicista: apresenta um caráter higienista, asséptico, onde o aluno deve estar com um cabelo impecável, uniformizado, sempre apostado para as ordens. A ele cabe apenas executar seqüências, sem queixa de dor, cansaço, sem interrupções ou questionamentos do porquê de cada movimento, mantendo sempre um leve sorriso; a melhor aluna é a que consegue colocar a perna mais alta e/ou dar mais piruetas alimentando

comparações físicas, inveja, hierarquia entre alunos, tornando a sala um campo de concentração onde todos competem contra todos tornando as aulas superficiais e hipnóticas (FERREIRA, 2006, p.42)

Mesmo na contemporaneidade, muitas aulas de Ballet em escolas de dança são pautadas apenas na reprodução de modelos fornecidos pelos professores, sem muito diálogo ou reflexão sobre seus movimentos, de acordo com um roteiro fixo de exercícios e na solicitação de um padrão físico aos alunos: magro, longilíneo, alongado, com grande amplitude de rotação externa de quadril e flexibilidade nos pés.

Na maioria das vezes, por treinar em demasia o corpo, sem se preocupar com seu bem estar visando alcançar a excelência da técnica clássica a todo custo,

[...] os bailarinos se tornam inflexíveis, assexuados, insensíveis a qualquer coisa diferente ao que lhes é determinado, treinamento que me parece ter apenas o intuito de não macular o errôneo ideal de classicismo de alguns de nós que estão definitivamente ligados ao passado, a uma tradição que aprisiona e limita, e que nada tem a ver com nosso processo cultural (SAMPAIO, 2000, p.268).

Inclusive, Sampaio (2000) aponta que quase toda a geração de professores que hoje forma bailarinos foi educada para o silêncio, visto que a Arte de Dançar foi, durante muito tempo, uma manifestação muda. Afinal, bailarinos não precisavam pensar, falar, expressar, sua função era a de repetir passos codificados com precisão, e ainda inventar para seus movimentos uma “interpretação”, já que na época em que o Ballet foi criado não havia um entendimento mais profundo sobre os princípios que o faziam nascer. Perguntar, indagar, questionar era “perigoso”, significava quebrar regras, falta de respeito com os professores.

Percebe-se que os profissionais que praticam o Ballet de modo formatador, estagnador e silenciador acabam contribuindo para espalhar uma visão tradicionalista e antiquada sobre essa Arte. Pois, não refletem sobre sua prática artística e pedagógica, não veem o professor como agente formador e

conscientizador de bailarinos, capazes de vivenciar, interpretar e discutir a Dança como um todo. Com isso, transmitem para a população “uma idéia de balé baseada na reprodução de modelos, na formação extremamente técnica e superficial” (FERREIRA, 2006, p.34).

Observa-se, também, que ao copiar muda e superficialmente os passos do Ballet, sem manter uma maior relação com esses gestos, um sujeito está negando sua capacidade de expressão, de comunicação - seus próprios enunciados. Parece que esse perfil de bailarino e de professor busca esquecer-se das falas que o corpo inevitavelmente produz ao se mover, deixando de lado sua expressividade, ocultando sua capacidade de comunicação para focar na exuberância técnica e mostrar ao público suas capacidades atléticas.

O corpo fala. Mas será que desse modo, reproduzindo coreografias de Ballet superficialmente, o corpo continua a falar por si só? Seriam essas sequencias de passos as falas de um aluno-bailarino? Haveria possibilidade de desenvolver um *Enunciado-Dançado* dentro dessa técnica clássica? Seriam os bailarinos meros reprodutores das falas-movimentações de alguém, ou eles poderiam ser coautores dessa Dança erudita?

Aproximando essas indagações às ideias bakhtinianas, apresentadas na subseção anterior, é possível refletir que um passo de Ballet proposto por um coreógrafo não se trata de um gesto criado por ele mesmo, naquele exato instante, pertencente apenas a ele - não se trata de um enunciado exclusivamente dele, o qual rompeu o silêncio do mundo - na realidade, é um movimento que emergiu da continua interação existente entre o coreógrafo e a sociedade, a partir da cadeia de vozes-movimentações já existente.

Além disso, observa-se que os passos do Ballet, tal como as palavras, são soltos, não pertencem a ninguém, e só terão força quando forem realizados por um aluno-bailarino. Seguindo o pensamento bakhtiniano, entende-se que quando um indivíduo realizar esse passo-palavra proposto por um coreógrafo, advindo da continua cadeia de movimentações, ele poderá fazê-lo preenchendo-o de significados, tendo, dessa maneira, a possibilidade de proferir um enunciado.

Afinal, verifica-se que o aluno-bailarino o qual realiza essa movimentação proposta pelo coreógrafo não se encontra totalmente alheio a

ela, visto que ele mesmo também faz parte da continua cadeia de movimentações existente no mundo, pertencente à sociedade que ele constitui, e pela qual é constituído.

Ao pensar via perspectiva bakhtiniana, além de compreender que nenhuma movimentação é estritamente particular e que ela não nasceu somente no momento em que é dançada, entende-se que o Ballet Clássico se utiliza de passos-palavras que emergiram da pluralidade de vozes-movimentações da sociedade renascentista dos séculos XVIII e XIX. Passos-palavras que não têm força, são soltos, mas, podem ser preenchidos de significados por um aluno-bailarino ao dançá-los. E ao conseguir revesti-los de sentidos, o dançante encontra a possibilidade de se enunciar no mundo através deles.

Assim, o Ballet não está alheio, apartado do mundo, ou foi criado a partir de um referencial distinto, longínquo, fora dos tecidos dialógicos existentes. Por isso, ao dançá-lo, um indivíduo não estará necessariamente reproduzindo uma fala de coreógrafos renomados dos séculos passados, não estará simplesmente dizendo algo que não foi ele mesmo quem disse, não estará executando algo totalmente externo a ele, pois, essa movimentação proposta pelo coreógrafo faz parte dos tecidos dialógicos já existentes, faz parte da cadeia de movimentações já existente, a qual o aluno-bailarino também faz parte.

Entretanto, poder-se-ia pensar que os movimentos do Ballet fazem parte apenas dos ecos de vozes-movimentações das sociedades europeias que os construíram. Poder-se-ia pensar que apenas os corpos europeus dos séculos passados estariam realizando Enunciados-Dançados, verdadeiros discursos com significados. Poder-se-ia imaginar que seria difícil os corpos brasileiros da contemporaneidade dialogarem com essa rede de falas-movimentações de Ballet, cujo espaço-tempo é tão afastado.

Ao levar em conta essa distância entre as citadas sociedades e temporalidades, poder-se-ia entender que dançar Ballet Clássico no Brasil seria como falar-dançar uma Língua-Dança estrangeira, alheia a essa sociedade; e, desse modo, também não haveria maneiras coerentes para estudá-lo na disciplina de Arte das escolas regulares.

Todavia, Bakhtin (2002) afirma que aprender a falar uma língua é simplesmente aprender a construir enunciados, tornando-se sujeitos nessa língua. Para isso, não devemos olhar uma fala, nesse caso a estrangeira, como uma oração abstrata, distante, e repeti-la de modo vazio, sem se deixar envolver por ela, mas, devemos nos relacionar com a língua estrangeira ao ponto de compreendê-la amplamente, numa perspectiva concreta. O importante, ao buscar o entendimento de uma língua estrangeira,

é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concreta. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure.[...] Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável” (BAKHTIN, 2002, p. 94-95).

Ademais, “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta” (BAKHTIN, 2002, p.131), pois, quando conseguimos compreender uma língua estrangeira e desenvolver uma resposta, construindo um enunciado, nos tornamos um sujeito também naquela língua. Ela passa a fazer parte de nós, e nós dela. Visto que “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas” (BAKHTIN, 2002, p. 132).

Nessa direção, observa-se que os brasileiros na contemporaneidade adentrariam na cadeia de vozes que envolvem o Ballet ao se relacionar com amplitude a essa Língua-Dança estrangeira e manter uma atitude responsiva. Nota-se que quando o aluno-bailarino se deparar com uma movimentação proposta (e não imposta) pelo coreógrafo, e ele se relacionar com profundidade a ela, interagir com ela de modo concreto, ele poderá (re)produzi-la carregada de significados, poderá proferir um *Enunciado-Dançado*, tornando-se sujeito também nessa língua-Dança.

A atitude citada diz respeito à compreensão ativa, que contém o esboço de uma resposta, na qual ocorre a assimilação dos saberes sobre os diálogos e interações. Essa compreensão implica numa contrapalavra ao locutor, como se fosse a réplica de um diálogo. A atitude contribui para a construção do sujeito

em sua língua materna, para minimizar a artificialidade do discurso numa língua estrangeira, e para transformá-las em língua viva (ZOZZOLI, 2012).

Em Bakhtin,

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar (BAKHTIN, 1992, p. 290, in ZOZZOLI, 2012).

Além disso, para a perspectiva bakhtiniana não existe limite de temporalidade, o passado e o futuro são ilimitados ao contexto dialógico, visto que a produção de sentidos é inesgotavelmente renovada.

Parafraseando Bakhtin (2003), não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido era sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

Relacionar-se com profundidade aos passos do Ballet Clássico, conhecer suas obras, compreender suas origens, adentrar em seus saberes e conseguir realizá-los preenchendo-os de significados é a maneira de fazer com que a voz do aluno-bailarino exista dentro desses passos-palavras estrangeiros, de fazer com que ele produza *Enunciados-Dançados*.

Compreende-se melhor, a partir desse breve diálogo, a ideia de *Enunciado-Dançado*, emergida pela relação entre o corpo dançante e a

perspectiva bakhtiniana. Percebe-se que o *Enunciado-Dançado* é um sujeito não está necessariamente ligado apenas a movimentações improvisadas, particulares, contemporâneas, feitas no tempo presente, até porque através da ideia de *alteridade* conseguimos refletir que uma movimentação é o resultado dos ecos das movimentações de uma sociedade, não sendo exclusiva de alguém ou criada no instante em que é Dançada.

Destarte, verifica-se que realizar os passos e as coreografias do Ballet Clássico corresponderá ao *Enunciado-Dançado* de um aluno-bailarino brasileiro do século XXI se ele conseguir manter uma atitude responsiva e se relacionar com maior profundidade com essa Língua-Dança estrangeira, deixando de lado a imitação vazia, abstrata, fragmentada de seus passos-palavras, tornando-se sujeito dessa Língua-Dança estrangeira.

Todo sujeito falante espera uma réplica ativa, uma resposta, uma participação, ou até uma execução por si mesmo e pelo outro. É aqui que posso levantar a questão da autoria, pois, ao promover enunciados, o falante-autor já responde, simultaneamente, aos outros enunciados já-ditos, já-enunciados por outros falantes-autores, dentro da cadeia da comunicação vigente, e abre possibilidades de respostas ao seu enunciado para os outros dizeres darem continuidade a esse processo dinâmico.

De acordo com Sobral (2009), Bakhtin e o Círculo designam por autor não apenas um autor de obras artísticas, mas também o autor de enunciados. Todo ser humano é autor de seus atos, e embora reconhecendo a especificidade dos discursos, feitos por um sujeito, o Círculo também considera os atos de discurso como parte do conjunto dos atos humanos em geral.

No Círculo, encontra-se uma noção de autoria amplificada, construída pelo movimento interlocutivo, via *alteridade*. Pode ser compreendida tanto na esfera literária como na linguagem cotidiana, onde exista processo interacional. Trazendo-a para o campo da Arte da Dança, nota-se que a expressão de alguém, seu *Enunciado-Dançado*, seu movimento, é apresentado à vida dentro da dinâmica da comunicação verbal/escrita/artística já existente.

Para Bakhtin, qualquer texto possui um sujeito, que se configura como autor, tanto o autor falante como o autor que produz uma obra, e esse “dono” do texto possui direitos inalienáveis sobre a palavra. Nessa relação de criação

com a língua não existem palavras “de ninguém”, desprovida de vozes, pois em cada palavra há vozes que às vezes são distantes, anônimas, impessoais ou até vozes próximas. O autor, na visão bakhtiniana, “ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso sua obra é também um momento desse acontecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 10).

O autor aparece nas obras de Bakhtin tanto como personagem, como ideólogo da arquitetura, como voz mascarada, como ouvido polifônico, como também interlocutor no diálogo cronotópico, e o filósofo russo o chamará de *consciência autoral*, sendo ela uma figura de mediação semiótica, produtora de signos.

O autor frente a sua obra de Arte é visto “como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo [...]” (FARACO, 2005, p.38), e assim escolhe a forma composicional de suas obras/enunciados e o universo de valores que constitui seu objeto estético, o qual define o sujeito artista de um ponto de vista ético. Esse autor é responsável por sua vida e pelo que deixa transparecer em sua arte, de modo que Arte e vida não são a mesma coisa, mas, não podem ser separadas na consideração estética. O autor criador trata-se “uma posição refratada e refratante” (FARACO, 2005, p.39).

Sendo o autor uma instância criativa, no ato de criação ele produz personagens e objetos de conhecimento portadores de sentidos, uma personagem que se configura como um outro de si mesmo. Para fazer isso, o autor se coloca por fora de sua personagem, por fora do mundo a ser criado, por fora de sua intimidade, e atribui valor, sentido, ao seu ambiente fictício. Bakhtin chega a apresentar uma visão controladora da consciência autoral para com sua criação, “como um novo ser em um novo plano de existência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.13), na qual se encontra uma força estética que possibilita ao autor e à personagem se relacionarem intersubjetivamente, e ambos se completariam como na vida.

Trazendo a questão da autoria para a área da Dança, corrobora-se a ideia discutida anteriormente, de que o Ballet Clássico realmente foi produzido pelos coreógrafos dos séculos passados, e que eles se configuram como

primeiros autores dos espetáculos renomados dessa arte. No entanto, os textos produzidos por eles se tratam de *Enunciados-Dançados* carregados de vozes, por vezes próximas, por vezes distantes, mas que existem, pois fazem parte das contínuas cadeias dialógicas, que preenchem esses *enunciados-dançados* de sentidos e os permitem ser *ressignificados* em qualquer espaço-tempo.

Posto isto, ao deliberar sobre a capacidade comunicativa do corpo numa perspectiva bakhtiniana, pode-se compreender que os enunciados também são desenvolvidos pelo corpo que Dança o Ballet Clássico. Por mais que se trate de uma Arte antiga, europeia, criada pelas bases do paradigma tradicional, o Ballet pode ser feito de modo concreto, repleto de significados, mesmo pelos alunos-bailarinos brasileiros na contemporaneidade.

Todavia, mesmo depois de entender que existe a possibilidade de um indivíduo proferir *Enunciados-Dançados* por meio do Ballet, ainda persistem indagações sobre como esse fenômeno poderia ocorrer dentro da disciplina de Arte na escola. Afinal, falar de um bailarino clássico, brasileiro, integrante de uma companhia ou escola de Dança é diferente de falar sobre um aluno da escola regular, do sexto ano, no século XXI, o qual nos interessa nessa pesquisa.

Dentro das escolas regulares muitos alunos não têm experiência alguma com essa técnica de Dança e mantém, em geral, pouco contato com suas obras tradicionais. As salas de aula não estão preparadas para acolher essa atividade física, a vestimenta dos alunos não é adequada para essa prática e, tal como foi apontado anteriormente, os próprios professores de Arte não são formados exclusivamente em Dança ou se quer em Ballet Clássico.

Então, como seria possível estabelecer um trabalho aprofundado com o Ballet Clássico na escola, o qual instigue a atitude responsiva e faça o educando se tornar sujeito também nessa língua-Dança estrangeira dentro do ambiente escolar? Ou seja, como seria possível levar o Ballet para a disciplina de Arte, indo além de uma simples apresentação dessa Dança, além de um breve contato, para aprofundar a relação dos estudantes com ela, permitindo-lhes produzir sentidos sobre ela?

2.4 BALLET NO CONTEXTO: Tecendo relações, criando textos

Marques (2010a) aponta que, ao contrário do que reza o senso comum, os processos interpretativos que se configuram como repertórios de uma companhia, tal como acontece no Ballet Clássico, não são fixos, estáticos, cristalizados, sem aberturas para relações, criação e aprendizagens mais profundas. Na visão da autora, essas Danças permanecem em constante transição, pois são mediadas pelos próprios dançantes enquanto dançam, pelos coreógrafos em cada ensaio, e até mesmo pelo público.

Por meio de Marques (2010a), verifica-se que não é necessário promover criações de movimentações livres, espontâneas, para se enquadrar na contemporaneidade da Dança da escola regular e atingir suas propostas, o importante é rever o rígido exercício de imitação do pensamento tradicional, para fazer o aluno-bailarino construir em seu corpo movimentações carregadas de significados. Observa-se que o que determina se haverá, ou não, uma reprodução abstrata de passos alheios, vazios, fracionados, sem sentido para o aluno-bailarino são as metodologias com que os professores decidem olhar para seus processos em Dança, e não os conteúdos elegidos.

Segundo a artista, a partir da reflexão constante e do planejamento das aulas, o professor elege os conteúdos a serem estudados, identifica suas particularidades a serem destacadas, e cria formas diferenciadas de abordá-los, visto que “os procedimentos adotados em sala de aula dependem da metodologia escolhida para que os processos educacionais sejam significativos”. Atualmente, o grande desafio é “repensar, pesquisar e propor formas de ensino para as Danças “tradicionais” que sejam condizentes com as propostas contemporâneas de educação”. Faz-se necessário criar novos meios, novas estradas, “novas metodologias, sem que, contudo, tenhamos de alterar os conteúdos escolhidos para as nossas aulas” (MARQUES, 2010, p. 190 - 191).

Novamente, o papel do professor é destacado, levando em consideração que ele é o mediador da construção do conhecimento sobre Dança e por meio da Dança. “Elaborar e realizar projetos educacionais implica um olhar

direcionado para as relações que se estabelecem entre os leitores da Dança/Arte, o conhecimento e o mundo” (MARQUES, 2010, p. 163). Projetos bem elaborados potencializam a relação dialógica entre a educação e os saberes da Dança, são caminhos intencionais para que os educandos possam tecer redes de relações abertas e transitórias de compreensão, diálogo reflexivo e participação nos trânsitos sociais - para que os alunos passem a ser leitores críticos da Dança e do mundo.

Além disso, para os processos de ensino-aprendizagem alcançarem plenitude, deve-se encontrar caminhos para conectar os conteúdos da Dança ao cotidiano dos alunos - ao universo socialmente e historicamente constituído, o qual confere significado às suas vidas. A pesquisadora supracitada acredita que educar é preencher nossas vidas de significados, e enfatiza que tais sentidos só se configuram por meio das teias trançadas pelas interações sociais, pelas vivências, pelas produções artísticas e culturais:

As vivências humanas, os objetos, as situações sociais já são impregnados de múltiplos sentidos atribuídos a eles cultural e socialmente, em tempos e espaços flutuantes, por contextos diversos e diversificados. Cada um de nós é uma trama de paisagens significativas construídas socialmente e, por isso, por nós circulam conceitos, elaborações, compreensões e escolhas em diálogos com as dinâmicas sociais. [...] A “impregnação” acontece à medida que nos relacionamos de forma crítica com os outros, com os objetos e com o meio nas tramas sociais. A educadora Roseli Fontana (2000), apoiada nas teorias do pensador russo Mikail Bakhtin, defende que a produção dos sentidos só tem lugar nas dinâmicas das interações, na dialogia. São, portanto, as relações – e não as atitudes unilaterais – que impregnam de sentidos nossas vidas, nossos cotidianos (MARQUES, 2010a, p. 28).

No universo das relações “são constituídos os múltiplos sentidos que internalizamos e compartilhamos e que revestem de sentidos nossa existência, no entrelaçamento das redes sociais” (MARQUES, 2010a, p. 134), e essas múltiplas redes de relações, segundo a artista, encontram-se na própria Dança, pelo simples fato de ser uma linguagem artística, uma forma de ação sobre o mundo. A Dança compreendida como Arte, tem a possibilidade de engrenar-se, abrir-se, desdobrar-se para a produção de sentidos.

Verifica-se, então, que os pensamentos da artista da Dança se aproximam, corroboram e complementam as ideias desenvolvidas anteriormente por meio de Bakhtin e o Círculo. Nas subseções decorridas, averiguou-se que o Ballet é uma Arte que carrega dentro de si a inesgotável possibilidade de renovação de sentidos, sem limites de tempo-espço, fenômeno que pode se desenvolver a partir da atitude responsiva dos sujeitos dançantes. Ao entrar em contato com a contínua cadeia de vozes que constituem essa Dança erudita e produzir textos sígnicos - sejam eles enunciados verbalizados, escritos, desenhados ou via corpo em movimento (os *Enunciados-Dançados*) -, o dançante se torna sujeito também nessa língua-dança estrangeira.

Dando continuidade, encontra-se em Marques (2010a) o entendimento de que, para trabalhar com o Ballet Clássico no ambiente escolar e desenvolver tal fenômeno enunciativo com os alunos, existe a necessidade de elaborar metodologias que selecionem os saberes dessa Dança a serem estudados, refletindo “quem”, “o que”, “onde”, “como” e “por que” as particularidades do Ballet serão expostas, criando formas diferenciadas dos alunos interagirem com ela e produzirem enunciados - seus textos sígnicos.

Faz-se importante que o professor reveja os padrões tradicionais das aulas de Ballet, baseados em sequências fixas de exercícios e ensaios coreográficos, pois cabe a ele mediar para que os alunos acessem as múltiplas redes de relações já existentes no mundo, as quais permeiam essa Arte erudita, a fim de que o processo de atribuição de sentidos se edifique.

Não obstante, Marques (2010a) desenvolveu uma proposta denominada Dança no Contexto, que tem em seu delinear os pressupostos de uma educação crítica, comprometida com os fluxos dialógicos entre o conhecimento, as pessoas e o mundo. Essa proposta se configura em apontamentos de caminhos e trajetórias para que o ensino de Dança seja transformador, com isso, auxilia os educadores a refletirem sobre sua prática docente e construírem seus projetos educacionais, de modo a instigar seus alunos a interagirem – dançando – nas dinâmicas sociais.

Na Dança do Contexto, a autora expõe a relevância de desenvolver aulas de Dança com metodologias que conectem o Tripé das Relações: Arte,

Ensino e Sociedade, pois é “o trânsito entre as redes formadas pelo tripé das relações que possibilita leituras de Dança/mundo na construção de sentidos transformadores” (MARQUES, 2010a, p.138). E para que isso ocorra, quatro atitudes devem permear as aulas de Arte: *problematizar, articular, criticar e transformar* - que formam a Quadra Articuladora.

A proposta metodológica da Dança no Contexto permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas e abertas entre os saberes específicos da dança (vértice da Arte) e as relações desses saberes com os atores sociais (vértice do Ensino) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da Sociedade) (MARQUES, 2010a, p.145).

Essa proposta de Marques (2010a), por corroborar e complementar as explanações anteriores via perspectiva bakhtiniana, serve de base para a criação das oficinas da pesquisa de campo dessa dissertação – da metodologia das aulas com o Ballet Clássico na disciplina de Arte realizadas na escola de Curitiba.

Por isso, nas subseções posteriores, convido ao leitor a apreciar os apontamentos da Dança no Contexto de Marques (2010a), que serão potencializados por meio das concepções bakhtinianas, e nos capítulos seguintes, a identificar seus fundamentos na construção das oficinas concretizadas na escola colaboradora.

2.4.1 VÉRTICE DA ARTE: textos e subtextos do Ballet Clássico

Marques (2010a) aposta que através dos processos de ensino e aprendizagem em Dança na escola é possível formar alunos conscientes de si e do mundo, críticos e ativos na sociedade. Para que isso aconteça, faz-se necessário que os professores elaborem caminhos para conectar os três Vértices da Arte, do Ensino e da Sociedade, visto que é necessário articular esses três eixos a fim de que o “ensino das linguagens artísticas se torne vivo, provido de sentidos, conectado de forma aberta e múltipla ao mundo em

constante fluxos de transformação – tal qual são essas linguagens e trabalhos artísticos” (MARQUES, 2010a, p. 14).

As três esferas citadas formam o que Marques (2010a) considera como o Tripé das Relações: o Vértice da Arte diz respeito aos conteúdos da dança, no caso dessa pesquisa, seriam os saberes do Ballet Clássico - os elementos de sua técnica, sua história, seus coreógrafos, companhias influentes, músicas, etc. -; o eixo Ensino corresponde aos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem em sala de aula e auxiliam o crescimento pessoal do aluno-bailarino, aumentando sua consciência de si, seu desenvolvimento enquanto ser; já o Vértice da Sociedade se refere às dinâmicas sociais em que o educando está inserido, com a intenção de voltar seu olhar para o coletivo, ampliando sua visão de mundo, auxiliando-o a encontrar seu papel na sociedade.

Para Marques (2010a), esses três Vértices são indissociáveis, e devem se dialogar durante as aulas de dança, cada uma com o mesmo grau de importância - conhecer os saberes do Ballet Clássico (Arte) não é menos relevante que os processos pessoais desenvolvidos (Ensino), nem mesmo da nova postura em sua comunidade que o aluno passará a exercer após as aulas com esse conteúdo (Sociedade) - quando entrelaçados, os três "abrem caminhos para que possamos participar – dançando - das dinâmicas sociais" (MARQUES, 2010a, p. 184 - ênfase minha).

O Vértice da Arte, em específico, diz respeito ao contexto artístico, aos saberes do mundo da dança, e para essa pesquisa é onde se encontra a esfera do Ballet Clássico.

Marques (2010a) chama a atenção para os textos e os subtextos que compõem uma Dança, os quais devem ser esmiuçados durante as aulas para melhor compreensão dessa linguagem. Visto que a Dança é, na realidade, uma articulação entre o movimento, suas estruturas, os dançarinos, o som e o espaço, que dá coloridos diferenciados aos repertórios e improvisações em dança.

O movimento e suas estruturas se tratam de aspectos Coreológicos, que fazem o aluno perceber, experimentar e entender o quê, onde, como e com o que certo movimento acontece. Em outras palavras, seria o reconhecimento das diversas partes do corpo, das dinâmicas de movimento, do espaço pessoal

de cada corpo e dos relacionamentos que se estabelecem (PRESTON-DUNLOP, 1987, baseada em LABAN, 1947, 1966, 1975, 1978, 1985 in MARQUES, 1997).

Além disso, em meio a esses elementos dos movimentos da Dança, também são encontrados os “elementos históricos, culturais e sociais da dança como história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia” (MARQUES, 1997).

Parafraseando Marques (2010a), Laban dizia que toda dança tem uma “ordem oculta”, uma composição de signos de componentes que formam as urdiduras das tramas coreográficas. Conhecer esses componentes, propunha Laban, nos permite conhecer a lógica da dança, sua ordem intrínseca, ao que chamou de Coreologia. [...] Se não conhecermos, sabermos, incorporarmos, dominarmos os subtextos da dança, seremos “analfabetos em dança”.

Entende-se que os subtextos de uma Dança, nesse caso do Ballet Clássico, tratam-se de seus passos, de seus gestos, dos modos e dos meios com que os corpos os realizam, da postura corporal dos dançantes, de quem seriam esses bailarinos e seus coreógrafos, dos signos que cada movimento carrega, dos princípios que os embasam, de suas vestimentas, seus objetos cênicos, suas músicas e/ou silêncios, e também do contexto histórico-político-social de onde são realizados.

Já os textos da Dança, por sua vez, seriam os textos coreográficos produzidos por uma determinada Dança - suas obras. Para se construir um texto de Dança/Arte, é preciso escolher, recortar, ordenar, compor com seus subtextos (MARQUES, 2010a).

Seguindo a visão de Marques (2010a), os textos do Ballet Clássico são considerados como processos interpretativos, pois, tal como já foi mencionado na introdução dessa dissertação, existem coreografias específicas e espetáculos renomados que se configuram como o repertório dessa Arte tradicional: *O Quebra Nozes*, *Giselle*, *O Lago dos Cisnes*, dentre outros. Nota-se que os textos são o que caracterizam uma dança, eles dão identidade a ela, e possibilitam um conhecimento direto sobre ela.

Em suma, os saberes específicos da dança são: aspectos e estruturas de seus movimentos (como a Coreologia), o contexto da dança (história,

estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, anatomia, fisiologia e cinesiologia) e seus textos, formados por esses subtextos, que dão possibilidades de vivenciar e identificar a dança em si. É o trabalho com os textos e seus subtextos que possibilita uma prática e compreensão aprofundada, é essencialmente a escolha dos textos e subtextos que implica num processo significativo de educação em dança e pela dança (MARQUES, 2010a).

A fim de somar na discussão sobre a esfera artística do Ballet Clássico, cujos elementos são essenciais na construção do conhecimento em dança e pela dança, faz-se interessante apontar que essa Arte erudita configura-se numa grande temporalidade, segundo Bakhtin e o Círculo.

A noção de tempo para a perspectiva bakhtiniana é fundamentada na dialogia, na pluralidade, e o tempo é valorizado como uma manifestação aberta indissociável ao espaço, na qual se estruturam sócio-historicamente as relações sociais.

Bakhtin explorou o estudo do tempo na Física e encontrou formulações sobre a noção de tempo na simultaneidade. Por exemplo, dentro da Relatividade de Einstein o tempo se trata de uma coordenada que opera em várias direções, e, por consequência, o homem acaba vivenciando o tempo como simultaneidades. Essa noção serviu de apoio para o pesquisador questionar a ideia de que na vida real há sempre cronologia e que somente na narrativa e nas artes seria possível utilizar-se de uma sequência não cronológica. Afinal, se o tempo se trata de simultaneidades, não se pode admitir a questão da sequência cronológica nem dentro nem fora das artes. Em Bakhtin, tanto nas artes como na vida o tempo se organiza mediante convenções que não se restringem a definir o movimento e o arranjo das situações, e sim acabam firmando posicionamentos, e apresentam diferentes formas de ver o mundo (MACHADO, 1998).

Para o pensador, a vida não é um fenômeno fechado, acabado, e sim um processo que não cabe nos limites das leis causais, nem mesmo a organização do tempo. A visão bakhtiniana valoriza o tempo como uma manifestação aberta, a fim de considerar o homem no tempo e na sua indeterminação temporal. O sujeito não vive apenas no tempo, ele vive no

grande tempo das culturas e das civilizações. O grande tempo trata-se de um tecido constituído pelas simultaneidades temporais, as quais dimensionam o espaço cultural.

Além disso, a pluralidade temporal do homem, suas ideias, suas experiências, as questões sobre seu tempo não podem ser pensada desconectadas do espaço. O homem organiza o universo de suas vivências por meio de suas visões de mundo, criadas a partir de categorias de tempo e espaço que são indissociáveis. Um espaço pode até ser fixo, porém, é nele que o tempo consegue se movimentar, percorrer e ser percebido. O tempo, em Bakhtin (2002), trata-se de pluralidade de visões de mundo e manifesta-se como um conjunto de simultaneidades. A pluralidade de que fala Bakhtin só pode ser apreendida no grande tempo das culturas e das civilizações, quer dizer, no espaço.

As obras artísticas, inclusive, mostram-se como sínteses desse grande tempo, elas vivem um grande tempo porque nascem num presente, num local, porém, não se alimentam apenas de sua atualidade, visto que uma obra não permanece viva nos séculos posteriores se não se impregnou, de alguma forma, dos séculos anteriores. E para estudar o tempo e o espaço representados nas obras de Arte, em específico nas narrativas, Bakhtin (2002) apresenta o conceito de Cronotopo, formado a partir das palavras gregas *crónos* (tempo) e *topos* (espaço), advindo da teoria da Relatividade de Einstein. Cronotopo trata-se de uma categoria conteudístico-formal, que mostra a interligação fundamental das relações espaciais e temporais representadas nos textos, principalmente em enredos literários.

No Cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo, pois o tempo se condensa e se comprime, tornando-se artisticamente visível, e o espaço penetra no movimento do tempo, do enredo. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo, com isso, o tempo pode ser entendido como uma coordenada espacial: a quarta dimensão do espaço. E é nesse cruzamento de séries e na fusão de sinais que se caracteriza o Cronotopo artístico.

O Cronotopo “foi concebido como uma forma arquitetônica da narrativa que configura modos de vida em contextos particulares de temporalidades” (MACHADO, 2010, p. 215). A representação do tempo une-se à do espaço como uma metáfora que se faz real: o tempo se faz visível e o espaço responde a esta visibilidade dos movimentos do tempo e do enredo. “Os significados tomam a forma de um signo audível e visível” (BAKHTIN, 2002, p. 258).

A noção de tempo levou Bakhtin a perceber a Arte, em especial a narrativa, como uma galeria de quadros diversificados da vida humana, na qual os autores tanto discutem a vida numa dimensão particular de tempo, como também refletem as consequências sociais, históricas e psicológicas que essas temporalidades específicas produzem (MACHADO, 1998).

Verifica-se que, na perspectiva bakhtiniana, a Arte é essencialmente social. A obra artística se edifica enquanto criação do artista no diálogo com o outro, com o mundo, produzida em um determinado Cronotopo que constitui seus múltiplos sentidos, os quais se atualizam quando a obra é vivenciada por outro contemplador, em outro Cronotopo, visto que esse novo espaço-tempo constitui outras possibilidades de leitura para a mesma obra. O que, da mesma maneira, pode ocorrer com o Ballet Clássico.

Observa-se que os princípios da sociedade nobre francesa do período do Renascimento, sua visão de mundo, seu modo de vida, as características dessa temporalidade estão impregnados em cada ação do Ballet: o *en dehors*, a rotação externa dos membros, possibilita a locomoção dos bailarinos pelo palco sem dar as costas à realeza que está assistindo a dança. O equilíbrio e a elegância dos passos expõem a busca pela postura aristocrática. A *performance* baseada na realização da técnica virtuosa denuncia a importância que os bailarinos apresentam ao referencial externo (à plateia) e a necessidade de mostra-se para o outro. Já a graciosidade e a leveza dos gestos acabam mascarando a força e a resistência física que o bailarino está desenvolvendo internamente, afirmando o quanto as aparências e a vaidade são enaltecidas naquele Cronotopo, dentre outras situações.

Aproximando Marques (2010a) à perspectiva bakhtiniana, pode-se aferir que essas conjunturas do tempo-espaço seriam exemplos de subtextos do

Ballet Clássico, elementos e características que carregam os sentidos do Cronotopo dessa Dança. Ao se dialogarem, essas particularidades formam uma coreografia, uma obra artística, textos sígnicos que manifestam uma síntese desse grande tempo, a interligação das relações espaciais e temporais.

Nessa direção, observa-se que um aluno da contemporaneidade irá se relacionar com o Ballet tendo a possibilidade de atualizar, reconfigurar, transformar seus sentidos, visto que ele se encontra em outro Cronotopo, com outras possibilidades de leituras dessas obras. E para que essa “inesgotável festa de renovação de sentidos” se perpetue na sala de aula, nota-se que o educando precisa interagir com profundidade com tais textos e subtextos, com os elementos sígnicos que constituem o Ballet Clássico.

Como já foi pontuado por meio de Marques (2010a), diferentemente das escolas de dança e das companhias, na escola regular a prioridade não está no treino profissionalizante dos passos e das coreografias do Ballet, e sim no entendimento dos pressupostos que constituem essa dança, nos signos presentes em cada movimento, nos princípios que deram origem às suas composições coreográficas.

Ou seja, ao invés de levar para a escola uma aula sistemática que visa aprender a técnica do Ballet, cabe ao professor de Arte criar projetos metodológicos que selecionem os saberes dessa Dança a serem estudados na escola regular, de acordo com seus objetivos, levando em consideração seus textos e subtextos, a fim de auxiliar ao educando a mergulhar no Cronotopo que constitui o Ballet e que por ele é revelado, a fim de produzir sentidos sobre esse grande tempo.

2.4.2 VÉRTICE DO ENSINO: (trans)formando-se por meio do Ballet Clássico

No que se refere ao Vértice do Ensino, Marques (2010a) o identifica como o conjunto de experiências pessoais no contexto educativo, e ressalta a importância dos processos de ensino e aprendizagem das salas de aula estarem aliados às expectativas particulares dos alunos. Diz respeito às mudanças íntimas, interpessoais dos estudantes por meio das aulas de Dança.

O trabalho com esse Vértice sugere a tessitura de redes de relações abertas e transitórias de compreensão, diálogo crítico e entendimento das singularidades de cada educando. Seria um olhar direcionado para as relações que se desenvolve entre os indivíduos e o conhecimento da Arte da Dança.

Segundo a autora, para a construção de uma metodologia que fomente a produção de sentidos, os professores devem pensar em dialogar os saberes da Dança contidos no Vértice da Arte (vistos na subseção anterior), com o *conhecimento de si*, o *conhecimento dos outros* e o *conhecimento do meio*, entendendo que os três são indissociáveis para/no indivíduo.

O *conhecimento de si* vincula-se a conhecer quem somos, conhecer nosso comportamento, as escolhas artísticas e pessoais de classe, etnia, gênero, diálogo, enfim, a (re)conhecer-se. Esse (re)conhecimento está intrinsecamente conectado ao (re)*conhecimento do(s) outros(s)*, ou seja, dos grupos sociais aos quais pertenço, convivo, encontro e compartilho sentidos. Quando a Dança alcança tal ação reflexiva, torna-se possível ressignificar o “eu”, o aluno, o indivíduo, o ator social que interage com os outros atores, tendo a oportunidade de ressignificar as relações humanas nos tempos e espaços que coabitam. O que também se atrela ao (re)conhecimento do meio, porque o educando passa a se (re)conhecer nos tempos-espços que atuam, nos lugares que frequenta, nos tempos-espços em que coabitam com o(s) outro(s) (MARQUES, 2010a).

Para entender melhor tal sugestão de Marques (2010a) no trabalho com o Vértice do Ensino, faz-se interessante ressaltar quatro “atitudes” importantes para engrenar o processo de ensino e aprendizagem, as quais são responsáveis para articular os três Vértices do *Tripé das Relações: Arte, Ensino e Sociedade*. Atitudes essas que compõe a *Quadra Articuladora: Problematizar, Articular, Criticar e Transformar*.

Entrelaçando-as ao conteúdo do Ballet Clássico na disciplina de Arte, é possível aferir que *Problematizar* está relacionado a instigar os educandos a indagar, a perguntar sobre as minúcias dessa técnica de Dança e suas obras artísticas, de forma a adentrar nessa cultura. Tal como *scanear* as cenas de um Ballet Clássico de Repertório, por exemplo, perguntando sobre suas funções, elementos, roteiros ou curiosidades.

Observa-se que a *Problematização* pode estar presente em sala de aula por meio de questionamentos, tanto advindos do professor ao aluno, como principalmente do próprio aluno, para que o diálogo aprofunde sua relação com o Cronotopo constituinte dessa Dança tradicional. Diálogo esse que, segundo a autora, não deve ser feito apenas no campo verbal, mas também corporal, visto que o corpo fala, profere enunciados.

É preciso ir além da verbalização e instigar o corpo a Dançar com suas incertezas e dubiedades, produzindo *Enunciados-Dançados* e interagindo com os *Enunciados-Dançados* dos colegas. Entende-se que durante um trabalho corporal com o conteúdo do Ballet Clássico no ambiente escolar é possível, seguindo a *problematização*, levantar questionamentos, tal como perguntas a respeito das escolhas de movimentações, figurinos, gestos e músicas dos coreógrafos e bailarinos clássicos. Inclusive, observa-se na *problematização* a possibilidade de fazer o aluno indagar a si mesmo sobre as estratégias que utiliza corporalmente para entrar nas atividades Dançadas, seus modos de agir durante as experiências com essa Dança.

Ao invés de apenas levantar discussões verbais sobre a postura ereta e elegante do Ballet, por exemplo, seria interessante experienciá-la, vivenciá-la, observá-la no corpo do colega e deixar ser observado por ele. Nessa suposição, estima-se que o corpo do educando se rearranje para construí-la, ele fará escolhas e caminhos para alcançá-la, e perceberá na prática se essa postura já está presente em sua vida, ou se está muito longe da maneira como se coloca no mundo. Enquanto constrói tal porte aristocrático em seu corpo, o aluno levanta questionamentos sobre ele e os sentidos que o originaram. Assim, ao criar uma resposta para esse posicionamento corpóreo do Ballet, realizando um *Enunciado-Dançado*, vislumbra-se a produção de sentidos.

Já a postura de *Articular*, por sua vez, seria conectar o Ballet Clássico a si mesmo e o meio em que vive, deixar o aluno-bailarino relacioná-lo aos conteúdos já desenvolvidos em aula ou comparar o contexto do século XVII ao século XXI em que habita.

Além de levantar questionamentos, o que diz respeito à *problematização*, vê-se a necessidade do educando em *Articular* os saberes

identificados nessa Dança com sua rotina, sua casa, os lugares que frequenta e as pessoas com quem convive.

Através das palavras de Marques (2010a), observa-se a importância em manter uma relação entre os saberes sógnicos encontrados no Ballet Clássico com a realidade em que o aluno está inserido. Os detalhes da música clássica, as vestimentas que os bailarinos usam para ensaiar ou se apresentar, a caracterização dos personagens das obras primas, o modo como o bailarino conduz uma bailarina pelo palco e toca em seu corpo durante a Dança, os protocolos das festas luxuosas da nobreza encenadas pelos espetáculos, dentre vários elementos do grande tempo dessas obras clássicas podem servir de ponte para o educando articular o Ballet Clássico a si mesmo, sua origem, sua comunidade, suas vestimentas, as músicas que gosta, as músicas que os amigos ouvem e está "na moda", as roupas que os familiares vestem, os protocolos sociais que ele segue em seu cotidiano.

Articular, dessa maneira, permite ao aluno da educação básica tomar consciência do Cronotopo constituído no Ballet Clássico, do espaço-tempo em que essa técnica de Dança foi criada, ao contrastá-lo ao seu próprio contexto, ao grande tempo em que se encontra, a própria esfera em que está habitando, vivendo, produzindo discursos e significados.

Avançando nas ideias de Marques (2010a), também temos a atitude de *Criticar*, a qual está ligada à postura crítica, ao "ser crítico", o que permite o aluno-bailarino analisar o Ballet Clássico saindo do senso comum.

Então, percebe-se que além de indagar sobre as minúcias dos textos e subtextos do Ballet Clássico (*problematizar*) e compará-lo ao grande tempo em que habita (*articular*), a proposta da Dança no Contexto afirma a importância da criticidade em sala de aula. Criticidade essa que, no caso do Ballet, poderia estar dirigida a identificação dos valores morais e das conotações políticas que envolviam as criações de suas obras, por exemplo.

Seria como se os alunos pinçassem os signos implícitos das composições clássicas e proferissem opiniões, debates internos e externos sobre esses valores. Afinal, o Ballet Clássico é um rico lugar de enfrentamentos, potente para aguçar o "ser crítico" dos educandos, pois, como já foi citado ele foi baseado no paradigma tradicional, contaminado pelo

sistema cartesiano, e exala em suas movimentações e obras os valores da renascença europeia.

Nota-se que, dentre muitas possibilidades, o professor de Arte pode mediar o pensamento do aluno-bailarino na discussão sobre as sociedades monárquicas, sobre a mulher daquele espaço-tempo (submissa, frágil, recatada e delicada), sobre o homem cordial, justo, cavalheiro e elegante encontrado nos personagens dos bailarinos, e dentre muitos elementos que permite ao aluno-bailarino ampliar sua visão de mundo e organizar constantemente o embasamento de suas opiniões.

Vale lembrar que avaliar, examinar, analisar, apreciar, julgar e comentar com criticidade também pode ser feito via corpo, uma vez que o corpo se trata do próprio educando, e não um instrumento a ser manipulado por ele.

De acordo com a linha de pensamento de Marques (2010a), verifica-se que o professor pode criar atividades contemporizadas em Dança que levem o aluno a vivenciar os pés esticados, a manejar seus braços com leveza, a movimentar-se com o quadril suspenso e alinhado, a brincar com a rotação externa das coxas (*en dehors*), a girar mantendo o olhar num foco fixo a sua frente, dentre diversos exemplos que trabalhem os subtextos e os textos do Ballet Clássico de maneira crítica. Nesse processo artístico-educativo, enquanto dança o aluno tem impressões e faz julgamentos sobre tais subtextos do Ballet, produzindo *Enunciados-Dançados*.

O *Transformar*, porventura, seria renovar, reconfigurar, transcender, e encerra com chave de ouro essa explanação sobre o ensino do Ballet Clássico em sala de aula, pois, segundo Marques (2010a), a atitude de *Transformar* é justamente a possibilidade de fazer algo “novo” a partir do que já conhecemos, dando novos valores, transcendendo significados para aquilo que já existe, transformação os sentidos de um Cronotopo.

Ou seja, *problematizando, articulando e criticando*, o aluno-bailarino tem condições de mergulhar nos saberes da Arte do Ballet Clássico, em seu Cronotopo, olhá-la para além do senso comum, e conectá-la a sua própria esfera. E ao revesti-la constantemente de significados, produzindo Enunciados-Dançados sobre essa dança, o educando *transforma* os sentidos dela para si

mesmo. A isso a autora chama de *ressignificar*, processo que se relaciona diretamente com essa pesquisa.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, encontra-se a discussão sobre o signo e o significado, para Bakhtin/Voloshinov (2010), o signo é irremediavelmente ideológico, pois, tem a propriedade de significar, atrelado a si concepções ideológicas, as quais auxiliam na produção de sentidos. Por se realizar no processo da interação social, todo signo ideológico e também o signo linguístico (a palavra) está marcado pelo horizonte social de uma época e de um determinado grupo social. Assim, os sentidos produzidos pelos sujeitos advêm das relações sociais.

Dialogando com Marques (2010a), percebe-se que é necessário *Problematizar, Articular, Criticar e Transformar* em sala de aula, pois é dessa forma que o conteúdo do Ballet Clássico será dialogado, tanto em palavras como no corpo, e o educando adentrará nas tramas sociais que envolvem a esfera do Ballet Clássico e, dessa forma, passará a renovar constantemente seus sentidos, a *ressignificar* essa arte.

Ou seja, relacionando-se amplamente com essa Língua-Dança estrangeira no ambiente escolar através da *problematização, articulação, críticas e transformações*, o educando produz sentidos, transformar sentidos para com essa Dança tradicional, ao ponto de também se tornar sujeito nessa Língua-Dança estrangeira.

Desse modo, ao que diz respeito ao Vértice do Ensino, verifica-se que ao invés de propor aos alunos-bailarinos ensaiar os passos do solo da Fada Açucarada (do Ballet O Quebra Nozes), na disciplina de Arte poder-se-ia propor uma maneira diferenciada de interagir com essa coreografia, com esse texto sóico que revela seu grande tempo, criando meios para os educandos se movimentarem de acordo com os saberes que ela oferece, brincando com seus subtextos de um modo contemporizado. Ao dar a oportunidade dos alunos dialogarem com profundidade aos saberes do Ballet Clássico, a entender suas origens e a criticar as particularidades de seu Cronotopo, eles poderão *ressignificar* essa Arte, produzindo *Enunciados-Dançados* carregados de sentidos.

2.4.3 VÉRTICE DA SOCIEDADE: Dançando nas dinâmicas sociais

Retomando a reflexão, por meio das ideias de Marques (2010a) aliadas à perspectiva bakhtiniana, justifica-se que é possível trabalhar com uma obra europeia tradicional no Brasil do século XXI, mesmo enquanto conteúdo da disciplina de Arte, pois qualquer conteúdo se faz relevante e coerente quando a metodologia de ensino dá voz ao corpo, ao aluno-bailarino, dando espaço para ele se enunciar no mundo.

A Dança no Contexto de Marques (2010a) serve de base para a construção da metodologia da pesquisa de campo dessa dissertação, para a construção das oficinas com o Ballet Clássico na escola de Curitiba. A proposta da artista da Dança visa apresentar apontamentos para que o ensino nas escolas seja significativo, e afirma a necessidade de articular os Vértices da Arte, do Ensino e da Sociedade nas aulas de dança. Após refletir sobre a Arte e o Ensino, nesse momento o Vértice da Sociedade será discutido, levando em consideração a perspectiva bakhtiniana em que essa dissertação se ancora.

Marques (2010a) deixa claro que trabalhar com o Vértice da Sociedade não significa um engajamento político-partidário, não diz respeito à elaboração de campanhas políticas. Mas, atrela-se à “participação social”, à “consciência social” e à “construção social” que será feita pelo próprio aluno, ou seja, é uma discussão sobre questões humanas. Afinal, “Abordar as questões sociais nos processos de ensino e aprendizagem de Dança [...] diz respeito a uma atitude ética que abrange a (com)vivência humana em sociedade” (MARQUES, 2010a, p. 176 - ênfase minha).

A proposta da Dança no Contexto acredita que entrelaçar somente os Vértices do Ensino e da Arte não basta, pois, os educandos não podem se isolar nas salas de aula, precisam se abrir para o mundo, e através dos processos em Dança na escola conseguir adentrar nas dinâmicas sociais. Entrelaçando o Ensino e a Arte ao vértice da Sociedade, ela visa contemplar a formação do ser humano, responsável por si e pela sociedade.

Para esse diálogo, faz-se interessante lembrar que para Bakhtin (2010) nossos atos são de nossa inteira responsabilidade. Somos responsáveis por

aquilo que colocamos no mundo, e nossos atos são intrínsecos ao nosso próprio existir. Meus atos respondem a outros atos, numa relação de alteridade e unicidade com os outros sujeitos. Ademais, “somente o ato, o acontecimento constitutivo do sujeito, o ser-acontecimento no dizer de Bakhtin, produz a articulação produtora de sentido” (AMORIM, 2009, p. 40).

Nesse caso, na visão do filósofo, não há álibi para a existência do ser no mundo, pois, “[...] eu ocupo, no existir singular, um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro” (BAKHTIN, 2010, p. 96).

Parafraseando Bakhtin (2010), cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu. Torna-se um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir.

No pensamento bakhtiniano, quando se assume responsável e se percebe constituído pelo(s) outro(s), enxerga-se como um sujeito de criação, que coloca no mundo atos cotidianos e/ou artísticos que contém valores do mundo e da vida. Trabalhar a partir dessa visão implica no entendimento de “Arte como elemento da vida”, produzido por sujeitos e para sujeitos, e por isso mesmo que é ato. Um ato responsável, que participa de uma cultura e um espaço-tempo.

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas. (BAKHTIN, 2010, p. 80,81)

Por meio do pensamento bakhtiniano, entende-se que o corpo que dança não tem álibi para não dançar, para não ocupar o seu lugar único – a *eventicidade* do ser na dança. E mesmo numa Arte tradicional, como é o caso do Ballet Clássico, o aluno-bailarino ocupará um lugar único na cadeia

discursiva quando realizá-lo produzindo sentidos, *Enunciados-Dançados*, tornando-se sujeito também nessa Língua-Dança estrangeira.

Destarte, essa propriedade bakhtiniana casa com o Vértice da Sociedade de Marques (2010a), pois diz respeito sobre a responsabilidade de nossos atos, condiz com a tomada de consciência da função ou repercussão de nossas atitudes cotidianas, artísticas e políticas.

Não se faz pertinente, portanto, desenvolver o conteúdo do Ballet Clássico na disciplina de Arte de modo isolado, fechado, focado somente para a formação estética, cognitiva e pessoal do educando. Deve-se, durante o processo em sala de aula, movimentar a noção de responsabilidade de si mesmo, pois, isso poderá refletir numa postura mais íntegra, reflexiva, e humana dos alunos-bailarinos dentro da sociedade. Poderá auxiliá-lo a compreender melhor sua "participação social" e a "construção social".

Confirma-se, então, a importância dos professores de Arte criarem projetos que, através das atitudes da Quadra Articuladora: *Problematizar, Articular, Criticar e Transformar*, instiguem os alunos a mergulharem nos saberes do Ballet Clássico (Vértice da Arte), por meio deles reconhecerem a si mesmos, os outros e o meio em que vivem (Vértice do Ensino), e ainda se manterem conectado com as dinâmicas sociais, descobrindo-se responsáveis pela sociedade que o constitui e que por ele é constituída (Vértice da Sociedade):

O desafio educacional contemporâneo, no que diz respeito ao trabalho com professores criativos, é justamente propor uma metodologia de ensino que permita aos alunos desfrutarem experiências artísticas e estéticas, e ao mesmo tempo propor-lhes meios para que sejam também leitores da Dança/mundo (MARQUES, 2010a, p. 191).

Na contemporaneidade da Arte na escola, “[...] exige-se cada vez mais que o professor de dança exercite suas capacidades criadoras, adapte conteúdos a diferentes situações, ambientes, alunos, públicos e expectativas” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 46). Nessa direção, nota-se que o professor não precisa ser um exímio artista, contemplado e renomado por suas obras, muito menos cumprir o objetivo de formar bailarinos profissionais nas aulas de Arte.

Observa-se que o professor necessita manter um olhar sensível sobre o Ballet Clássico, para compreender sua expressão, seus conteúdos e significados, a fim de elaborar atividades contemporizadas no contexto escolar. Dessa maneira, o educador se torna um artista-docente, um interlocutor, cuja metodologia promove o encontro dialógico entre a Arte do Ballet Clássico e a Educação.

Posto isto, percebe-se a relevância de os professores criarem estratégias metodológicas para conectar os saberes da Arte do Ballet Clássico aos processos de Ensino e aos trânsitos da Sociedade em que o aluno está inserido. Faz-se importante que as vivências em Dança, além de trazerem conhecimentos sobre essa linguagem e uma mudança interior no educando, também o auxilie a compreender melhor sua esfera, o grande tempo que o cerca, de modo a tomar consciência de sua responsabilidade social e atuar com postura digna, comprometida e humana.

Assim sendo, de acordo com Marques (1999; 2010a), trabalhar a Dança dentro da escola trata-se de uma atitude política, na qual o professor pode auxiliar na formação integrada dos educandos através das vivências em Dança, nesse caso com o Ballet Clássico, de modo a fazê-lo interagir com os horizontes vividos, percebidos e imaginados que permeiam sua esfera, transcendendo as relações que estabelece consigo, com o(s) outro(s) e a sociedade.

As reflexões sobre a Dança no Contexto de Marques (2010a) e Bakhtin e o Circulo, tornam-se essenciais para fundamentar como o Ballet Clássico pode ser inserido no contexto escolar durante a pesquisa de campo dessa proposta investigativa, trabalhado em oficinas nas aulas de Arte do colégio colaborador de Curitiba. Ao conectar Arte, Ensino e Sociedade por meio da Quadra Articuladora – *problematizar, articular, criticar e transformar* – vislumbrou-se a possibilidade de instigar os educandos a produzirem sentidos para com essa Arte tradicional, ao ponto de se tornarem sujeitos também nessa Língua-Dança estrangeira.

3 SEGUNDO CAPÍTULO – PROTOCOLOS VERBO-VISUAIS DE DANÇA

No capítulo anterior, foi possível identificar a necessidade de relacionar dialogicamente o Ballet Clássico com a Educação para inserir essa dança tradicional na disciplina de Arte. Averiguou-se a importância do papel do professor nesse processo, responsável por criar projetos metodológicos que estimulem os alunos a *problematizar, a articular, a criticar e a transformar*, conectando, assim, os Vértices da Arte, do Ensino e da Sociedade.

Dessa forma, os educandos conseguem manter uma atitude responsiva ativa perante o Ballet, eles interagem com essa Língua-Dança estrangeira com profundidade, ao ponto de produzir Enunciados-Dançados com os princípios que regem seus movimentos clássicos, e tornarem-se sujeitos também nessa Língua-Dança.

A reflexão da primeira seção, como é possível perceber, é necessária para fundamentar a escolha metodológica realizada na pesquisa de campo dessa dissertação, vislumbrando como poder-se-ia levar o Ballet até a escola regular. Além disso, apresentou ao leitor importantes conceitos que constituem a perspectiva bakhtiniana, na qual se ancora esse estudo.

Nesse segundo capítulo, serão destacadas as concepções teórico-metodológicas que embasam a criação e, principalmente, a análise dos Protocolos Verbo-Visuais de Dança.

3.1 Análise Dialógica do Discurso: as sapatilhas de ponta dessa pesquisa

Para esclarecer as bases teórico-metodológicas desse estudo é interessante destacar que a partir do século XX inauguram-se modos diferenciados de olhar a linguagem e analisá-la.

A língua passou a ser problematizada e considerada complexa demais para se limitar ao sistema saussuriano. As palavras passam a ser mais do que conteúdos, mais do que simples elementos que compõem uma frase. O

contexto intelectual do período passa a dar voz aos sentidos dessa frase, e direcionam sua análise para o funcionamento do texto em sua totalidade.

Altera-se o modo de concepção da análise de um discurso, inclusive. O enunciado, o sujeito, o social, a semântica, a historicidade tornam-se determinantes para as discussões linguísticas. A leitura transita da simples decodificação de palavras para a construção de dispositivos teóricos, pelos quais surgem diferentes perspectivas: ACD – Análise Crítica do Discurso; ADD – Análise Dialógica do Discurso; AD - Análise do Discurso francesa; as teorias enunciativas de Benveniste, as visões semióticas de origens inglesa, francesas, russas e norte-americanas, dentre muitas (DE PAULA, 2013).

É na ADD - Análise Dialógica do Discurso que encontramos as ideias de Bakhtin e o Círculo, na qual a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno da interação verbal, o qual se realiza através da enunciação, reconhecendo a importância da manifestação pessoal do sujeito falante (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010).

Bakhtin, ao lado dos pensadores Volochinov, Medvedev, dentre outros não menos importantes, formam o chamado Círculo, durante o início do século XX, no contexto da episteme soviética. Eles construíram textos individuais e coletivos, alguns sob pseudônimos em resistência ao stalinismo, os quais buscam entender a relação entre língua, sujeitos e linguagem historicamente situados, a qual julgam indissolúvel.

Em Brait (2006), verifica-se que a Análise Dialógica do Discurso não foi proposta por Bakhtin e o Círculo. Ao contrário do que parece, os filósofos russos não desenvolveram um método de análise discursiva, e sim uma perspectiva, uma forma de ver o mundo da linguagem. Eles formularam concepções que podem ser utilizadas como base para analisar os textos discursivos.

Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto formalmente uma teoria e / ou análise do discurso (...). Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Por essa razão, mesmo consciente de que Bakhtin, Volochinov, Medvedev

e outros participantes do que atualmente se denomina Círculo de Bakhtin jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada”, ainda que “o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise / teoria dialógica do discurso (...) (BRAIT, 2006, p.9-10).

Para Rohling (2014), em uma pesquisa embasada nos estudos do Círculo de Bakhtin, os conceitos de sujeito, enunciado, discurso, dialogismo e gêneros do discurso são relevantes. Destaca-se a noção de discurso, pois a ADD tem como enfoque a análise de produções discursivas, produzidas nas mais variadas esferas de atividade humana.

Tal como foi exposto no capítulo anterior, Bakhtin vê a língua como um fato social, que existe devido à necessidade do homem de se comunicar e interagir, porém, acredita que a fala vem da própria intenção e manifestação do falante. Por isso, formulou uma teoria do enunciado, privilegiando a enunciação enquanto realidade da linguagem, entendendo que “a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; [e que] existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da enunciação” (BRANDÃO, 1994, p.9 - ênfase minha)

Parafraseando Brait (2006, p. 29), as contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do *corpus* discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico.

A teoria dialógica do discurso trata-se da indissolúvel relação existente entre língua, as linguagens, a história e os sujeitos, instaurando os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento, que ao invés de submeter-se à métodos fechados, dominantes em determinadas épocas, realiza-se a análise de forma comprometida e com responsabilidade, por um embasamento constitutivo que diz respeito a uma concepção de linguagem, de

construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. Brait (2006) concebe os estudos da linguagem empreendidos por Bakhtin e o Círculo como formulações em que o conhecimento é concebido de forma viva, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos.

As considerações postuladas por Bakhtin (2006) acreditam no estudo das formas da língua e as situações de interação verbal a partir das condições sociais em que se realizam essas formas e essas situações, apostam em investigar as formas dos diferentes enunciados em ligação com a situação de interação de que constituem seus elementos e, também, em examinar as formas da língua na sua interpretação habitual.

Desta forma, para entender essa concepção de Brait (2006) acerca dos estudos bakhtinianos como teoria/análise do discurso – ADD, torna-se fundamental a compreensão da conceituação de translingüística. E segundo a própria autora, é no início do capítulo ‘O discurso em Dostoiévski’, de 1981, que se encontra uma indicação para uma análise e teoria dialógica do discurso. Observa-se nesse texto a visão da

língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela Lingüística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por estes motivos, as nossas análises subseqüentes não são lingüísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na Metalingüística, subentendendo-a como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Lingüística. As pesquisas metalingüísticas, evidentemente, não podem ignorar a Lingüística e devem aplicar os seus resultados. A Lingüística e a Metalingüística estudam o mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se (BAKHTIN, 1981, p. 181).

Por conseguinte, o filósofo russo propõe a substituição do termo discurso por “relações dialógicas”, e atribui uma “dimensão extralingüística” à translingüística, postulando que tais relações dialógicas são extralingüísticas, e

que elas não podem ser separadas do campo do discurso, da língua enquanto fenômeno concreto. Ou seja, a linguagem só vive pela comunicação dialógica daqueles que a realizam, sendo, precisamente, essa comunicação que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem:

Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a Lingüística estuda a linguagem propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalingüística, que ultrapassa os limites da Lingüística e possui objeto autônomo e metas próprias (BAKHTIN, 1981, p. 182).

Destarte, é possível perceber que a citação acima apresenta uma das características de abordagem da ADD, pois afirma que uma análise não pode se centrar somente em questões externas nem, tampouco, apenas em situações internas. Afinal, excluir um desses polos significa abster-se do ponto de vista dialógico, o qual constitui a linguagem e caracteriza a Metalingüística.

Tal abordagem leva em consideração as particularidades discursivas que apontam para contextos amplos, para um extralingüístico incluso no lingüístico. Com isso, o trabalho metodológico de análise e interpretação ocorre por meio da herança advinda da lingüística, e se edifica ao esmiuçar campos semânticos, descrever desde as micros até as macroorganizações sintáticas, no reconhecimento e na interpretação de marcas e articulações enunciativas, as quais caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, bem como dos sujeitos. Ao ultrapassar a análise da 'materialidade lingüística', reconhecendo os gêneros a que pertencem os textos e que nele se articulam, descobre-se também a tradição das atividades em que esses discursos estão inseridos (BRAIT, 2006).

Para Bakhtin (2003), o gênero, o estilo do discurso, constitui-se a partir da interação entre sujeitos, de acordo com as esferas de atividades humanas que se mobilizam constantemente. A presente perspectiva afirma que as palavras não são monológicas, mas, dialógicas. O próprio sujeito exprime seu

discurso a partir de concepções que têm a respeito de si mesmo, do destinatário e a esfera em que está inserido. Alguns aspectos são considerados pelo próprio falante na elaboração de seu enunciado, tal como as convicções, os conceitos e preconceitos daquele com quem fala, seu grau de escolaridade, sua profissão, seu conhecimento sobre o assunto, esses fatores naturalmente irão determinar a escolha do gênero mais adequado à situação comunicativa. De modo que todo enunciado é produzido por e para alguém com intenções pré-definidas.

As esferas da atividade humana estão relacionadas à língua, que se constitui por meio de enunciados orais e refletem as especificidades e as finalidades de cada esfera, tanto em seu conteúdo, como também, em sua composição. Cada esfera elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados - o que o autor denomina de Gêneros do Discurso.

Nota-se que a metodologia advinda do pensamento bakhtiniano busca as regularidades enunciativo-discursivas que acabam constituindo gêneros do discurso, objetivando entender a relativa estabilização linguístico-enunciativa desses gêneros, reafirmando que “estas regularidades serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica” (ROJO, 2005, p. 199).

Além disso, para compreendermos a concepção teórico-analítica sugerida por Bakhtin e o Círculo, devemos considerar também o sujeito, entendendo que ele é constituído a partir e por meio do(s) outro(s). Considerar o “outro” é condição para a existência do “eu”. Nessa vertente, o texto [enunciado] se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos ou mais, pois onde existe enunciado, existe diálogo. Cada enunciado liga-se a inúmeros outros realizados anteriormente e posteriormente, por meio de incontáveis ligações dialógicas. As relações dialógicas são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados ou mais, e quando se profere um enunciado se está, inevitavelmente, proferindo também o enunciado de outra pessoa. Essa orientação dialógica é, naturalmente, um fenômeno próprio a todo discurso, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BRAIT, 2006).

O sujeito se constitui na inter-relação com o(s) outro(s). Como diz Faraco (2009, p.84), é “o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas”. Na perspectiva bakhtiniana, não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros. E ao promover enunciados, resgatamos da “multidão de vozes sociais” perspectivas semânticas, posicionamentos e visões variadas de mundo.

Para Amorim (2004, 2006) o dialogismo se trata de uma proposta de análise, de um modo de investigação, uma maneira para interrogar e não um método fechado de pesquisa. Analisar textos via Análise Dialógica do Discurso, desse modo, significa ter uma postura dialógica não só diante do *corpus* de análise elegido, como também da metodologia. Implica na concepção de língua oriunda de discursos e ideologias, as quais se manifestam nos enunciados proferidos em situações concretas de interação verbal.

Além do mais, constata-se que

Não há categorias a priori aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto [...]. As diferentes formas de conceber ‘enfretamento dialógico da linguagem’ constituem, por sua vez, movimentos teóricos e metodológicos que se desenvolvem em diferentes direções (BRAIT, 2006, p. 13-14).

Essa abertura teórico-analítica em Bakhtin não significa uma falta de metodologia ou falta de sistematização formal para desenvolver pesquisas. Muito pelo contrário, essa abertura é a própria proposta teórico-analítica da ADD.

Amorim (2003, p. 12) ainda afirma que tanto a produção de conhecimento como do texto em que se encontra esse conhecimento são uma “arena onde se confrontam múltiplos discursos”. Entre o discurso de um sujeito a ser analisado numa pesquisa, e o discurso do próprio pesquisador, existe uma vasta gama de significados conflituosos, e que mesmo paradoxal, vai emergir. Percebe-se que “assumir esse caráter conflituoso e problemático das

Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto de seu próprio discurso”. Portanto, é trabalhando com a opacidade dos discursos e dos textos sógnicos que, segundo a autora, “a pesquisa contemporânea pode fazer da diversidade um elemento constituinte do pensamento e não um aspecto secundário”.

Ao adotar a perspectiva bakhtiniana como metodologia de análise, na visão de Di Fanti e Soares (2007) assume-se uma pesquisa embasada por um *movimento dialógico constante*, que coloca em interação o pesquisador, seu objeto de estudo, o referencial teórico e a metodologia, expondo a dinamicidade no agir investigativo. Essa dinamicidade implica no desenvolvimento do trabalho científico, cujos elementos se encontram em trânsito, e o objeto de análise ganha vida, ganha voz, para que brote dele mesmo os caminhos a serem percorridos no estudo.

Verifica-se ainda que a atitude responsiva ativa respalda essa reflexão, porque define que todos os interlocutores possuem uma participação ativa na encruzilhada de diálogos. Na pesquisa científica, o pesquisador se vê desafiado a travar um diálogo com o material de investigação que desencadeia atitudes ativas a serem tomadas de modo a operacionalizar uma análise produtiva (DI FANTI, SOARES, 2007). O próprio objeto de estudo, o enunciado dos sujeitos colaboradores, fornece os caminhos ao investigador, e ele procura trilhá-lo buscando uma compreensão sobre o mesmo, proporcionando, dessa maneira, uma abertura para o debate.

É válido lembrar que as Ciências Humanas são entendidas pelo Círculo de Bakhtin como ciências do texto, ciências do discurso, visto que ser capaz de produzir textos verbais ou não verbais é o que há de fundamentalmente humano no homem. Nessa direção, o pesquisador e os sujeitos pesquisados seriam o retratista e sujeito retratado, e ambos são produtores de textos. Para Amorim (2006, p. 98), é justamente isso que “confere às Ciências Humanas um caráter dialógico”.

Entende-se que ao fazer pesquisa via ADD, o discurso do pesquisador não deve silenciar o discurso do sujeito pesquisado, tal como o sujeito pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, o importante é que a pesquisa permaneça no caráter de diálogo, apresentando as

convergências, diferenças e a tensão que existe entre essas duas falas. Sobre isso,

Bakhtin critica as ciências humanas que, sofrendo de um complexo de inferioridade em relação às ciências naturais, sacrificam sua especificidade esquecendo que seu objeto é precisamente não um objeto, mas um outro sujeito. Como o objeto das ciências humanas é um outro sujeito que tem voz, o pesquisador, ao se colocar diante dele, não apenas o contempla, mas fala com ele. É uma relação em que se encontram dois sujeitos, portanto, uma forma dialógica de conhecimento. (FREITAS, 2007, p. 145)

Segundo Brait (2006, p.29), “a pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico”. Assim, o pesquisador deve expor sua posição, suas visões de mundo, seus valores, seu contexto, para encontrar nas falas do sujeito colaborador algo que ele mesmo, sozinho, não consegue distinguir.

Não obstante, de acordo com Amorim (2006), no âmbito da cultura a *exotopia* é o motor mais potente da compreensão, pois uma cultura estrangeira não se revela em sua completude a não ser através do olhar de outra cultura. Ou seja, observa-se que ao se colocar de frente para uma cultura estrangeira - como é o caso do Ballet Clássico, inclusive -, suscitamos perguntas novas sobre ela, o que ela mesma não conseguiria se indagar. Muitas vezes, de acordo com os estudos da autora, procuramos nessa cultura estrangeira uma resposta a questões que são nossas, e ela nos responde ao nos apresentar seus aspectos diferenciados, suas profundidades novas de sentido. Além do mais, caso não coloquemos nossas próprias questões frente a ela, desligamo-nos de uma compreensão ativa.

Em Amorim (2006, p.100), confirma-se a importância da *exotopia* para a pesquisa contemporânea “pelo modo como Bakhtin analisa o trabalho de compreensão do texto do outro”, realizado a partir de uma dimensão espaço-temporal. A *exotopia* designa uma tensão entre “o sujeito que vive, e que olha

de onde vive”, e aquele “de fora”, o pesquisador, qual busca apresentar o que vê pelo olhar do outro. O papel da pesquisa via ADD inclui a tarefa dialógica do pesquisador e do seu outro, pois, a função do pesquisador é analisar, perceber, enxergar pelos olhos do outro, retornando à exterioridade para fazer intervir com o seu olhar sobre dado contexto, refletindo sobre os valores que afirma mediante aqueles afirmados pelo outro.

Amorim (2004, p.29) ainda salienta que o processo de seleção/constituição do objeto, tal como a ação de auscultá-lo, já são ações valorativas, “todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado”, visto que o pesquisador selecionará os passos de sua pesquisa partir de um determinado horizonte axiológico, permeado por entendimentos prévios sobre o tema da pesquisa. A essa relação pesquisador-objeto, Bakhtin afirmar que

[...] toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto só adquire determinidade na nossa relação com ele: é a nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário.” (BAKHTIN, 2003, p. 4).

Constata-se, nessa direção, que os próprios passos da pesquisa, cada escolha, cada interpretação constitui um trabalho teórico-metodológico do pesquisador, a partir de seu horizonte axiológico.

Para Bakhtin/Volochínov (2010), não se analisa ou compreende a comunicação verbal fora do vínculo com seu acontecimento, sua situação concreta. Por isso, é necessário considerar que o ponto de partida são os elementos sociais amplificados, a fim de alcançar à materialidade linguística. Com isso, há sim análise das marcas linguísticas, porém, produz-se um olhar para a língua na condição de discurso e se constrói uma análise semântica que leva em conta as relações extralinguísticas - históricas e concretas - materializadas nos enunciados, com vistas a compreender os sentidos promovidos das relações dialógicas.

Isto posto, verifica-se que fazer pesquisa via Análise Dialógica do Discurso significa manter-se em pleno diálogo com os sujeitos colaboradores e seus enunciados, que no caso dessa dissertação seriam os alunos do sexto

ano de um colégio da periferia de Curitiba, os quais se enunciam por meio de Protocolos Verbo-Visuais de Dança. Significa olhar para esses enunciados artísticos levando em consideração a *exotopia*, com lentes impregnadas dos conceitos bakhtinianos, sensíveis às cadeias dialógicas que os perpassam.

Rohling (2014, p. 50) afirma ainda que o foco da análise via ADD são os elementos constitutivos do discurso, e apresenta possíveis parâmetros para realizar pesquisas contemporâneas sob essa perspectiva:

- O estudo da esfera de atividade humana, em que se dão as interações discursivas em foco;
- A descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva, analisando as relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção de discurso;
- O estudo do cronotopo (o espaço-tempo discursivo) dos enunciados;
- O estudo do horizonte temático-valorativo dos enunciados;
- A análise das relações dialógicas que apontam para a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados, discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, reenunciação de discursos e reacentuações de discursos.

Tais parâmetros são apenas norteadores, e não categorias analíticas rígidas, engessadas, visto que as regularidades discursivas emergem dos próprios dados no processo de se fazer pesquisa, apontando caminhos para o pesquisador trilhar em seu processo de análise (ROHLING, 2014).

Estima-se, nessa proposta investigativa, manter um *movimento dialógico constante*, interagir com tais materialidades discursivas dos alunos colaboradores, reconhecendo suas particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos. Pretende-se dialogar com as características de suas falas, suas visões de mundo, seus valores, seu contexto. Em outras palavras, reconhecer e interpretar os sentidos do Ballet Clássico revelados.

Afinal, os sentidos do Ballet Clássico estão derramados sobre os textos sígnicos criados pelos educandos – seus Protocolos Verbo-Visuais de Dança - as palavras, as figuras e os elementos artísticos escolhidos por eles refletem a inesgotável e grande festa de renovação de sentidos da Arte do Ballet.

3.2 A Dança, O Verbal e o Visual: A coroa, o tutu e as fitas de seda

Seguindo as bases filosóficas da Análise Dialógica do Discurso, neste estudo o enunciado será considerado em sua plenitude, e será tratado em forma de expressão artística que entrelaça o verbal e o visual. Para tanto, faz-se importante relevar a:

concepção semiótico-ideológica de texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal reconhece verbal, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto. Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (BRAIT, 2012, p.88, 89).

Observa-se que o ato estético se configura na fronteira entre sujeitos que se encontram, e são nesses encontros que a compreensão de si e do outro pode ocorrer, tal como abre-se a possibilidade de um acabamento provisório. É, justamente, devido ao seu acabamento provisório, que o enunciado se mostra passível de análise. Não apenas pelo aspecto verbal, pois passando das fronteiras da palavra escrita ou dita, surgem outras dimensões, outras manifestações enunciativas, tal como a dimensão verbo-visual que também se apresenta passível de estudo (GONÇALVES, 2014).

O entrelace entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel na perspectiva da verbo-visualidade, e para trabalhar com ela se faz necessário reconhecer essa particularidade. Pois são textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, o que impossibilita a exclusão do verbal ou do visual, ou até mesmo das formas de junção assumidas por essas dimensões, as quais produzem sentidos (BRAIT, 2012).

Não obstante, a verbo-visualidade está muito presente tanto no cotidiano contemporâneo como nos processos atuais de espetáculo cênicos, através de propagandas, do jornalismo, dos avanços tecnológicos que geram novas

possibilidades como as projeções no palco, dando até mesmo uma nova roupagem às produções cênicas (ARAÚJO, 2015).

De acordo com as reflexões de Gonçalves (2013) a partir de Brait (2012), o termo verbo-visual implica, por obrigação, um enunciado concreto cujas dimensões visual e verbal estejam indissolúveis, um lugar que não permite separação ou valoração de um sob o outro, visto que ambos os elementos estão intrínsecos e são necessários à compreensão da totalidade do enunciado. Como exemplos, temos as páginas de um jornal, cartazes publicitários, livros com desenhos, capas de revistas, dentre outros que implicam no compartilhamento dos elementos verbais e visuais.

Nos estudos de Grillo (2012), por sua vez, ao desenvolver uma pesquisa bakhtiniana sobre enunciados verbo-visuais, quatro aspectos podem ser abordados: a epistemologia dialógica, a estética, a noção de autoria e a delimitação do objeto de estudo.

Em relação ao primeiro ponto, no texto “O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas”, de 1950-60, Bakhtin sustenta que a pesquisa no campo das Ciências Humanas não envolve explicação e monólogos, mas sugere compreensão, diálogo, interrogação e interpretação dos sentidos. Da mesma maneira, a análise de enunciados verbo-visuais deve se basear tanto no seu caráter real, enquanto manifestação humana, a qual pode determinar o seu modelo de análise, como nas categorias teóricas previamente definidas pelo pesquisador. “É no diálogo, por um lado, do pesquisador e sua teoria com, por outro, seu objeto falante que está o fundamento epistemológico da teoria de Bakhtin e seu Círculo” (GRILLO, 2012, p. 237).

Sobre a questão da estética, Bakhtin procura definir uma estética geral, baseada no “objeto estético arquitetônico”. Por meio de considerações sobre a pintura, a arquitetura e a música percebe-se que o filósofo se propõe analisar a Arte por um viés estético, evidenciando que suas proposições teóricas não se restringem ao material verbal e escrito, ampliando-se para outras formas de expressão, onde se pode inserir a verbo-visual. A “estética filosófica pauta-se pela abordagem de enunciados em diversos planos de expressão - visual,

verbal, musical, etc – e pela observação das inter-relações entre os diversos campos da cultura” (GRILLO, 2012, p. 244-245).

as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes. [...] [além de penetrar em] outros fenômenos conscientizados desde que esses estejam expressos numa matéria sîgnica. Por exemplo, as relações dialógicas são possíveis entre imagens de outras artes (BAKHTIN, 2002, p. 184 - ênfase minha).

A noção de autor, por sua vez, a qual já foi citada no capítulo anterior, debruça-se sobre o sujeito produtor de enunciados verbais, escritos ou em qualquer forma de expressão. Conforme a visão bakhtiniana, nós percebemos, sentimos, temos a sensação do autor em qualquer obra de Arte.

Segundo Bakhtin (2003), para a interpretação de uma obra é preciso entrar nos limites da compreensão do autor, em seguida, utilizar do distanciamento para descobrir novos sentidos. A escolha do objeto do sentido pelo autor não é livre, espontânea, porque está condicionada à sua esfera, tal como o gênero discursivo que ele irá se utilizar, que também é determinado pela esfera e por elementos da situação concreta da enunciação. Nota-se que a subjetividade discursiva do autor se expressa em suas escolhas, encontra-se materializada no enunciado, determinada pela esfera e pelas circunstâncias em que essa fala é desenhada.

Faz-se interessante destacar que os estudos de Brait (1996, p.65-66) sobre diferenciados planos de expressão são pioneiros. Para a pesquisadora, “tanto a linguagem verbal quanto a visual são acionadas de forma a provocar a interpenetração e conseqüente atuação conjunta”, abrindo caminhos para enunciados com expressões híbridas, bem como a verbo-visual.

Para ultrapassar a dimensão verbal, reconhecendo o visual ou o verbo-visual, a concepção de texto também deve ser ampliada e explicitada. Esse conceito já foi abordado no primeiro capítulo, e, de acordo com Brait (2009), o texto deve ser analisado tanto a partir das especificidades de seus planos de expressão, como da esfera em que circula. O termo enunciação deve ser interpretado como enunciado concreto, um todo que implica interação

discursiva de sujeitos historicamente situados, pertencentes a uma esfera, a qual mobiliza discursos históricos, sociais e culturais para se constituir.

A respeito da delimitação do objeto de estudo, entende-se em Amorim (2004) que a relação entre o sujeito pesquisador e o pesquisado deve ser de alteridade, com isso, o objeto das Ciências Humanas não é visto somente como algo “já falado”, um enunciado dado, com certo acabamento, mas, na condição de texto, ele também é um objeto “falante”.

Grillo (2012) aponta que as pesquisas de cunho bakhtiniano tomam seus objetos nos limites dos campos da cultura, fato pertinente para a análise de enunciados verbo-visuais, enquanto modalidade dialógica entre as esferas científicas e as culturais. Ao abordar enunciados concretos, o Círculo inclui a autoria como seu objeto de estudo - os enunciados e seus gêneros se tratam da concretização do projeto discursivo de seus autores. E no caso de textos verbo-visuais, as imagens e os aspectos de texto são lidos em conjunto.

A presente dissertação se ancora na perspectiva dialógica, o diálogo analítico será constituído entre a pesquisadora e os Protocolos Verbo-Visuais de Dança, criados pelos alunos colaboradores - que se encontram como os autores desses enunciados, desses enunciados artísticos - textos sígnicos que hibridam o verbal e o visual.

Os estudos de Gonçalves (2013) são pioneiros em análises de protocolos artísticos em expressão verbo-visual. O autor propõe que o trabalho com os protocolos de teatro seja articulado à dimensão verbo-visual, tendo a perspectiva bakhtiniana como suporte teórico-metodológico para interpretá-los.

Anotar, registrar, documentar de alguma forma as vivências em teatro se tornou uma prática comum a partir da abordagem dos protocolos teatrais defendida por Koudela (2006). A artista foi percussora da inserção de protocolos no Brasil, que se baseou nas práticas de Bertold Brecht e suas anotações sobre experiências teatrais.

O hábito da escrita acompanhou Brecht em sua trajetória, e através de seus registros desvelamos seus trabalhos, os processos de construção das obras e suas percepções. Os protocolos de Bertold Brecht serviam como avaliações continuadas de seus trabalhos, e hoje aplicados às aulas de arte

tratam-se de atividades interdisciplinares, que buscam correspondência entre arte e a educação (KOUDELA, 2006).

Segundo Koudela (2001; 2006), na linguagem do Teatro acaba-se por usar o corpo, a voz e pouco se anota nos cadernos, por isso os protocolos fazem parte de uma metodologia que instiga os alunos a se manifestarem por meio de materialidades discursivas sobre suas vivências. Ela defende a confecção dos mesmos como registros das atividades do dia, as quais deve conter o que os alunos têm a dizer sobre a aula, sobre o conteúdo do encontro, se constituindo também como instrumento de avaliação e acompanhamento do processo artístico.

O protocolo se torna um instrumento de reflexão, vai além de uma síntese da vivência artística documentada pela escrita, pois age como estratégia metacognitiva para aprofundar a aprendizagem, faz o aluno pensar a respeito de suas escolhas, analisar sobre como ele aprende um conteúdo, e identificar suas estratégias para adentrar nas propostas artísticas. A pesquisadora ainda esclarece que ao promover a dialética do processo, o protocolo anuncia a descoberta do conhecimento (KOUDELA, 2006).

Gama (2000) corrobora com a capacidade dos protocolos de esclarecer dúvidas e gerar questionamentos, e ainda aponta que não existe uma única maneira de concebê-los. Os protocolos, de acordo com Gama, podem ser escritos em estrutura poética, protocolos-visuais (desenhos, revistas, fotos), protocolos encenados e, também, protocolos-coletivos.

Percebe-se que Koudela (2001) aposta na utilização de protocolos nas aulas de Arte e defende a realização dos mesmos porque eles possibilitam reflexões sobre as experiências teatrais, nas quais os aprendizados e as percepções dos alunos sobre uma experiência estética ficam registrados nesses documentos, o que pode servir de material de análise e avaliação.

Posto isto, para Gonçalves,

a função dos protocolos teatrais verbo-visuais é, portanto, direcionada muito mais ao mundo dos sentidos que ecoam a partir de uma prática teatral do que à contenção dessa prática em um registro de aula (como se isso fosse possível) (GONÇALVES, 2013, p. 12).

Vale destacar que o Grupo de Pesquisa ELiTe - Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro (ELiTe/UFPR/CNPq) -, ao qual a presente pesquisa está vinculada, tem se dedicado à análise de Protocolos artísticos em dimensão verbo-visual para compreender diferentes contextos de educação. Tal como ocorre nos estudos de Araújo (2015), que se utiliza dos Protocolos Teatrais Verbo-Visuais propostos por Gonçalves (2013) como possibilidade de discussão de corpo e identidades no espaço escolar.

Os protocolos artísticos, sob a perspectiva da verbo-visualidade, configuram-se como mais uma possibilidade metodológica para as aulas de arte e para as pesquisas acerca da dialógica construção de enunciados e seus sentidos. Dessa maneira, o presente estudo transporta os protocolos da área do teatro para a área da dança, inaugurando a nomenclatura Protocolos Verbo-Visuais de Dança.

Como é possível perceber, nesta pesquisa não se fala sobre a dança, o visual e o verbal de modo isolado. Articulando essas áreas artísticas, as percepções dos alunos sobre as aulas de Arte com o conteúdo do Ballet Clássico geraram materialidades discursivas, os Protocolos Verbo-Visuais de Dança, os quais contém figuras, desenhos e elementos das artes visuais vinculados a enunciados escritos - pelos quais se pode analisar a produção de sentidos do Ballet Clássico.

Os Protocolos Verbo-Visuais de Dança foram produzidos após cada aula de Arte, individualmente, compreendidos como textos que ultrapassam o verbal e se entrelaçam com a imagem para produzir significados, e assim compõem o *corpus* de análise dessa pesquisa.

E por falar em análise, ela leva em consideração a epistemologia dialógica, a questão da estética, a noção de autoria e a delimitação do objeto de estudo, conforme visto em Grillo (2012). Num olhar que considera os enunciados verbo-visuais em relação ao processo histórico e de interação social dos sujeitos colaboradores, de acordo com a Análise Dialógica do Discurso – que se trata das “sapatilhas de ponta” dessa pesquisa.

3.3 O palco deste dialógico Ballet em forma de dissertação

Ao pensar em qual escola deveria desenvolver meu trabalho, minha intuição como pesquisadora me fez lembrar de um colégio na periferia de Curitiba, situado na Regional do Boa Vista, no bairro Bacacheri.

Recordei que, em 2013, quando a escola de arte que dirijo tentou realizar um convênio com o referido colégio, a gestão do lugar foi bem colaborativa, porém, dentre todas as escolas conveniadas à minha empresa, os alunos do ensino básico desta instituição foram os que menos demonstraram interesse em aprender a Arte da Dança, e em especial a Arte do Ballet Clássico. A pouca, ou melhor, a nenhuma procura dos adolescentes por aprender a dançar Ballet me chamou a atenção, e me fez pensar que esse seria o espaço adequado para desenvolver minha pesquisa.

Ao investigar melhor sobre essa escola, descobri que já completa vinte anos de história, e que ele surgiu a partir do diálogo entre pais, alunos e funcionários sobre a constituição de um centro de educação sem perspectiva mercadológica, cuja metodologia prezasse a interação dos valores sociais, culturais e morais, considerados por eles como a finalidade da educação. Partindo da ideia de que essa escola não teria a intenção de gerar lucros financeiros e nem sequer ter um dono específico, sendo as despesas necessárias divididas na forma de mensalidades, surgiu a concepção de escola com o sistema cooperativo, vista como uma propriedade coletiva. Ou seja, os alunos pagam uma mensalidade apenas colaborativa, somente para manter o funcionamento da escola. Para demais necessidades, a Associação de Ensino Cooperado e Integral de Curitiba (AECIC) tem a finalidade exclusiva de manter esse Colégio.

Numa primeira conversa para apresentar meus interesses acadêmicos e averiguar se seria coerente realizar minha pesquisa nessa escola, novamente a direção foi receptiva. No entanto, a diretora me assegurou que não seria uma tarefa fácil trabalhar com Ballet Clássico com os adolescentes do local, pois, segundo ela, era minoria aqueles que demonstravam interesse em Dança, ainda mais por Ballet. Ela também me explicou que uma artista já havia tentado várias vezes iniciar turmas de Ballet Clássico como atividade extracurricular,

porém, devido a pouca procura as turmas rapidamente foram fechadas e não houve continuidade no trabalho.

Em seguida, conversei com a professora de Arte regente, e ela comentou que por ser formada em Desenho era com a vertente das Artes Visuais que trabalhava com os adolescentes. A Dança não estava presente nas aulas apenas por ela não ter conhecimento em aplicá-la, mas, ela reconhecia sua importância. Por isso, desde o início disponibilizou-se totalmente em me ajudar e de imediato permitiu que eu observasse suas aulas.

A partir da primeira conversa com a diretora e a professora de Arte, identifiquei que essa escola seria um lugar potente para realizar minha pesquisa. Devido aos estudantes não terem aulas de dança regularmente e apresentarem pouco contato com o Ballet Clássico, essa comunidade demonstrou-se apta para a descoberta dos sentidos dessa dança tradicional para os alunos da educação básica, na esfera escolar.

Afinal, numa comunidade onde os adolescentes estivessem inseridos por demasiado na esfera artística - se eles praticassem Ballet em escolas de dança, demonstrassem bastante conhecimento sobre essa Arte ou tivessem a possibilidade de assistir frequentemente espetáculos -, eles possivelmente apresentariam outro nível de relação com essa dança, baseados pelos signos advindos das experiências e interações nessa outra esfera, o que poderia gerar resultados deturpados em minha pesquisa.

Ademais, como já foi abordado nas seções anteriores, em Amorim (2004) cada passo da pesquisa, cada escolha, é constituído pelo horizonte axiológico do pesquisador. Em minha visão, dentro de minhas concepções enquanto pesquisadora, enquanto sujeito produtor de sentidos, esse colégio se revelou o palco ideal para a realização desse trabalho:

O prédio que a escola se utiliza pertence a uma ONG da cidade. O andar de cima possui salas de aulas de médio porte, dentro das quais era visível que os móveis como carteiras, lousas, mesas e armários não eram novos, mas estavam conservados. Na parte de baixo, estavam apenas duas salas com computador e telão para que os docentes aplicassem atividades com multimídia, por isso, era necessário agendamento e consenso entre os professores para sua utilização.

Havia, também, uma “Sala de Arte”, com mesas extensas destinadas aos trabalhos de artes visuais, e, no final do corredor, afastada das demais, estava uma sala pequena e, segundo a direção, pouco usada, que me chamou a atenção por ter uma das paredes preenchida por espelhos. Em frente a essas quatro salas diferenciadas, a quadra poliesportiva dividia o espaço com um pátio pequeno para os alunos lancharem. A estrutura desse colégio era modesta e não comportava todos os 188 alunos juntos, num mesmo período, por isso, as aulas destinadas ao Ensino Básico 2 e o Ensino Médio aconteciam somente pela manhã, já o ensino Básico 1 se estendia na parte da tarde.

Por conseguinte, a única turma do sexto ano do Colégio foi requisitada para esse trabalho porque as Diretrizes Curriculares do Paraná destinam o conteúdo base de Ballet Clássico para esse nível, conforme informado na introdução dessa dissertação. Com isso, novamente a professora e a diretora da escola informaram que eu teria um grande desafio pela frente, um grande teste de paciência, visto que a classe escolhida era a mais agitada da escola, com alguns alunos que necessitavam de atenção especial. Elas mencionaram que, provavelmente, os adolescentes não demonstrariam acessibilidade ou se comprometeriam com facilidade com minha proposta, mais precisamente por ela tratar de uma dança calma, delicada e que envolve muito preconceito.

Aceitando o desafio, durante o dia 16 de setembro até 13 de novembro do ano de 2014 visitei as aulas de Arte do local para reconhecer os elementos histórico-culturais que compunham aquela instituição, totalizando em 20 encontros iniciais. As aulas ocorriam duas vezes na semana, e de acordo com a formação da professora tinham o foco nas artes visuais, em releituras de obras de pintores famosos e criação pessoal em folhas de papel.

Eram o total de dezenove alunos, dentro dos quais apenas cinco eram meninas e quatorze meninos, que pela minha percepção não demonstravam muito interesse pelas atividades de desenho e pintura dadas pela professora, porém, cumpriam as tarefas que lhes eram solicitadas sem pestanejar. Como a turma era de fato bem agitada, a professora tinha que ser firme para não deixá-los conversar em excesso e se concentrar em seus trabalhos.

No mês de novembro, no final do período de aproximação daquela instituição escolar, durante uma conversa informal com os adolescentes

detectei dados importantes para meu estudo. Dos dezenove alunos daquela turma, apenas duas meninas haviam feito aulas de Dança num local especializado, e ainda por cima num curto período de tempo, e somente outros dois alunos haviam realizado Dança em atividades extracurriculares em seus colégios antigos.

Os alunos colaboradores colocaram que nunca haviam partilhado de aulas de Dança na disciplina de Arte dentro da escola, e também que não possuíam contato com o Ballet Clássico. Afirmaram que nenhum deles já havia apreciado um espetáculo de um Ballet Clássico de Repertório, e, espontaneamente, também me contaram que não tinham interesse em assistir tais apresentações tradicionais.

A partir dessa conversa informal, senti que era o momento certo para iniciar meu trabalho. Na aula seguinte, passei para eles, via projeção na sala de multimídia, alguns vídeos de dança. Eles assistiram, sem muito entusiasmo, a trechos de coreografias de *Hip Hop*, Dança Contemporânea, *Jazz*, e, por fim, trechos de obras tradicionais de Ballet Clássico, os famosos Ballets Clássicos de Repertório. Apresentei a eles um pouco de *O Quebra Nozes*, *O Lago dos Cisnes* e *Don Quixote*. Percebi que a maioria dos adolescentes realmente não tinha interesse em visualizá-los, mas uma pequena parte dos estudantes, cerca de cinco alunos, demonstrou surpresa ao ver as danças pelos vídeos, como se estivessem gostando de entrar em contato com outro espaço-tempo - o grande tempo do Ballet.

Foi então que a professora de Arte regente resolveu por si mesma aplicar uma vivência que envolvesse a dança. Por conta própria, a docente propôs, como atividade avaliativa do mês, que os educandos desenhassem um cartaz publicitário sobre um famoso espetáculo de Ballet Clássico de Repertório, titulado *O Quebra Nozes*. Nas instruções, o cartaz feito à mão deveria conter uma figura de bailarina referente àquela peça, e vinculado a ela os dizeres recorrentes sobre o título, o local da apresentação, o horário e o valor dos ingressos.

Mediados pela professora de Arte regente, os alunos acabaram produzindo, sem querer, uma obra que pode ser considerada como verbo-visual, afinal, a figura de bailarina desenhada ficou entrelaçada aos dizeres

escritos. Essa atividade serviu para confirmar minha intenção de trabalhar a verbo-visualidade com os adolescentes, pois, para esses educandos que só tiveram experiências com artes visuais na escola e estavam acostumados a desenhar, pintar e colar, os trabalhos com a verbo-visualidade feitos em folha em branco pareciam ser uma ponte de conexão com minha pesquisa em Ballet Clássico.

Com isso, defini minha proposta metodológica que seria desenvolvida no ano seguinte, 2015, porque o ano escolar de 2014 acabou assim que a atividade com os cartazes publicitários da professora regente se encerrou. Optei, então, em ministrar aulas de Dança com conteúdos da obra clássica *A Bela Adormecida*, baseadas na proposta da Dança no Contexto de Marques (2010) e potencializada pelas lentes bakhtinianas, conforme o primeiro capítulo dessa dissertação, a fim de promover a *ressignificação* da Arte do Ballet.

A escolha de *A Bela Adormecida* ocorreu porque durante nossas primeiras conversas, no final de 2014, esse Ballet Clássico se apresentou como o enredo mais acessível aos educandos dentre as histórias das outras obras. A trama da princesa Aurora que espeta o dedo numa agulha e adormece até que o príncipe encantado a desperta com um beijo, parecia estar mais presente no imaginário dos estudantes do que, por exemplo, *O Lago dos Cisnes* ou *La Bayadère*. De alguma forma, era como se aquela história já fizesse parte do mundo deles, já estivesse revestida por sentidos.

Como pesquisadora, isso também foi interessante devido a minha trajetória acadêmica, pois, tal como já foi citado na introdução dessa pesquisa, estudei essa obra em meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança pela UNESPAR – Campus Curitiba II, e percebi que seria um bom momento para continuar dialogando com ela.

Assim, como já tinha conhecimento científico sobre *A Bela Adormecida* e ela se mostrou mais acessível aos educandos, resolvi apostar nesse antigo espetáculo para fortificar a ponte entre eles e o Ballet Clássico e, assim, desenvolver meu trabalho.

Afinal, na perspectiva bakhtiniana, a obra de Arte é síntese de um grande tempo, uma galeria de quadros diversificados da vida humana, produzida em um determinado Cronotopo que constitui seus múltiplos sentidos,

os quais se atualizam quando a obra é vivenciada por outro contemplador, em outro Cronotopo – os quais, nesse caso, seriam os alunos do sexto ano do colégio colaborador de Curitiba, no ano de 2015.

De acordo com a Dança no Contexto de Marques (2010a), propus o entrelace do Tripé das Relações. Para isso, as oficinas foram divididas em três momentos: no primeiro, as vivências foram voltadas para o Vértice da Arte, em seguida, as aulas tiveram o enfoque no que se refere ao Ensino, e, por último, trabalhou-se o Vértice da Sociedade. Por entender que os Vértices do Tripé das Relações são indissociáveis, inevitavelmente os três se fariam presentes em todas as aulas teóricas e práticas, apenas escolhi dividi-los dessa maneira, isto é, por colocar atenção em um Vértice por vez, para trabalhar com profundidade as especificidades de cada um.

Além disso, as atitudes da Quadra Articuladora de *Problematizar, Articular, Criticar e Transformar* estrategicamente estariam presentes em todas as aulas, instigadas por mim, para aguçar a atitude responsiva dos educandos e fomentar a produção de sentidos.

Após cada encontro eles estariam convidados a confeccionar individualmente, em forma de “tarefa de casa” a ser vista na aula seguinte, seus Protocolos Verbo-Visuais de Dança, com a instrução de colocar no papel a mistura entre figuras e escritos que falassem a respeito de suas percepções sobre as experiências com o Ballet, hibridando as expressões verbais e visuais.

Escolhi trabalhar com os protocolos feitos em folha de papel em branco, onde eles pudessem escrever, colar ou colorir, por se tratar de um lugar mais confortável para eles, devido aos longos anos de estudo em Artes Visuais que a própria professora do Colégio colaborador ofereceu. Sendo essa uma estratégia para eles criarem livremente e se sentirem mais a vontade para entrar em minhas propostas diferenciadas com a Arte da Dança.

Numa bela festa de renovação de sentidos, as oficinas se desenvolveram durante o dia 10 de fevereiro até o dia 02 de abril de 2015, totalizando em 14 aulas, e os Protocolos foram materializados pelos alunos colaboradores, constituindo-se uma possibilidade metodológica para as aulas de Arte e para as pesquisas artístico-dialógicas da contemporaneidade.

3.4 Girando, Esticando, Saltando e Analisando a produção de sentidos

Conforme destacado acima, as oficinas com a obra tradicional de Ballet *A Bela Adormecida* foram divididas em três momentos, baseados nos apontamentos da Dança do Contexto de Marques (2010), nos quais enfatizou-se os elementos do Vértice da Arte, do Ensino e da Sociedade por vez, a fim de aprofundar nos direcionamentos de cada um. Mantendo, inclusive, o entendimento que os três são indissociáveis, e necessários para fomentar a produção de sentidos dos alunos colaboradores.

Após cada aula, os alunos colaboradores foram convidados a elaborar como “tarefa de casa” um Protocolo Verbo-Visual de Dança, sendo ele uma síntese em dimensão verbo-visual de suas impressões e entendimentos sobre a vivência com o Ballet, a ser entregue para a pesquisadora na aula seguinte.

Como dito antes, o desenvolvimento dessa pesquisa via perspectiva bakhtiniana, cujos objetos de estudo são produções verbo-visuais, leva em consideração os aspectos apontados nos estudos de Grillo (2012): a epistemologia dialógica, a estética, a noção de autoria e a delimitação do objeto de estudo.

Na perspectiva dialógica, a análise dos enunciados pode ocorrer tanto por categorias teóricas previamente definidas pelo pesquisador, como os próprios enunciados podem sugerir os caminhos a serem percorridos. Com isso, na presente dissertação, a epistemologia dialógica será destacada pelo fato do pesquisador e os enunciados dos sujeitos colaboradores estarem em pleno diálogo, via alteridade. Optei por interagir com os Protocolos Verbo-Visuais de Dança, percebendo o que eles trazem como regularidades, elaborando dialogicamente os caminhos da análise.

Os enunciados artísticos produzidos pelos alunos colaboradores do colégio de Curitiba são vistos, nesse estudo, por um viés estético-filosófico, evidenciando que a Arte produtora de sentidos não se restringe ao campo material, verbal e escrito, em separados, mas amplia-se para outras expressões, como a dimensão verbo-visual. E a noção de autor, por sua vez, é baseada no pensamento bakhtiniano e alcança o entendimento de sujeito

produtor de enunciados – observa-se que os alunos do sexto ano são os autores dos Protocolos Verbo-Visuais de Dança, os quais se tratam de suas obras, de seus enunciados concretos que implicam na interação discursiva advinda de sua esfera, visto que eles mobilizam discursos históricos, sociais e culturais para constituir sua obra.

Para Gonçalves (2015),

Ao ter consciência de que a dimensão verbo-visual deve constituir os protocolos, o aluno vê-se integrado ao projeto desenvolvido e, ao mesmo tempo, livre para ousar na criação de um enunciado com peculiaridades e características com as quais não estava familiarizado. [...] O trabalho com os protocolos em sala de aula torna-se, portanto, um exercício de leitura (observação e leitura da aula e/ou apreciação e leitura da materialidade resultante do processo) e escrita (confeção dos protocolos em perspectiva verbo-visual). Dizer, em perspectiva verbo-visual, implica uma criação autoral que, por sua vez, abriga leitura e escrita como característica inerente ao ato criador (GONÇALVES, 2015, p. 179).

Levar-se-á em consideração que, para a interpretação de uma obra, é preciso entrar nos limites da compreensão do autor, tendo em vista que ele é constituído pelos ecos de seu grande tempo, e assim transporta tais valores para suas obras. E utilizar-se-á do distanciamento para descobrir novos sentidos nessas obras, uma vez que as escolhas artísticas dos autores não são livres, espontâneas, e sim determinadas por sua esfera, por seu grande tempo.

Sendo assim, os Protocolos materializados pelos alunos não são vistos, nessa pesquisa, somente como um objeto fechado, algo “já falado”, com certo acabamento, mas, na condição de texto, ele também é um objeto “falante”. E ao manter plena interação com esses enunciados artísticos e seus autores, considerando-os como objetos de estudo, enunciados verbo-visuais que carregam o processo histórico e de interação social dos sujeitos que os constituem, surgiram deles mesmos os caminhos dessa pesquisa e suas categorias de análise.

Como as aulas e a produção dos Protocolos artísticos foram divididas em três momentos, nos quais primeiramente se enfatizou as características do Vértice da Arte, em seguida do Ensino e, por último, os elementos do Vértice

da Sociedade, defini que elegeria um Protocolo Verbo-Visual de Dança de cada fase para ser interpretado via Análise Dialógica do Discurso. Ou seja, dentre o total de noventa e cinco Protocolos materializados pelos alunos colaboradores durante toda a pesquisa de campo, três deles seriam selecionados para o desenvolvimento da análise discursiva, uma obra referente a cada momento.

A primeira maneira de selecionar os protocolos a serem analisados por essa dissertação foi separar aqueles que se encontravam dentro da verbo-visualidade - com elementos artísticos que hibridam o campo verbal e o visual - daqueles que não atendiam a essa dimensão.

Do total de noventa e cinco protocolos constituídos pelos alunos, apenas dois não se encontravam na dimensão verbo-visual e apresentavam apenas desenhos, no campo visual. Essas obras foram arquivadas por não se enquadrarem na forma de expressão escolhida para essa pesquisa.

E ao dialogar com as noventa e três obras resultantes, notei que algumas não faziam referência ao corpo humano ou suas partes, e preferiam se utilizar de objetos ou traços abstratos. Então, selecionei aquelas que enfatizavam a área da Dança, destacando como elemento visual o corpo ou suas partes, bem como braços, pés ou cabeças, ficando apenas com o número de sessenta Protocolos.

Dando continuidade a esse diálogo com o *corpus* de análise, percebi também que, dessas sessenta obras, somente trinta e uma delas exprimiam figuras de bailarinos advindos dos personagens de *A Bela Adormecida*, espetáculo tradicional trabalhado durante todas as oficinas, sendo essa a terceira forma de seleção.

E para restringir ainda mais, desses trinta e um Protocolos Verbo-Visuais de Dança, notei que dezesseis Protocolos faziam referência aos personagens das bailarinas, nove deles apresentavam apenas os personagens dos bailarinos, enquanto somente o total de seis obras tinha como elemento visual tanto os personagens femininos como os masculinos do espetáculo *A Bela Adormecida*.

Com tais características, como quarta forma de seleção optei por continuar a dialogar com essas seis obras que retratam tanto os personagens dos bailarinos como também das bailarinas, escolhendo, por fim, três delas que

mais representavam os direcionamentos de cada Vértice da Arte, do Ensino e da Sociedade, para serem interpretadas via Análise Dialógica do Discurso.

Na primeira subseção desse capítulo, identificou-se em Rohling (2014, p.50) cinco parâmetros, empreendidos do Círculo de Bakhtin, que podem orientar as pesquisas discursivas contemporâneas. Dentre eles, o percurso de análise que será trilhado durante a interpretação dos três Protocolos Verbo-Visuais de Dança visa *o estudo do horizonte temático-valorativo dos enunciados*.

Ou seja, durante a leitura dessas três obras selecionadas serão esmiuçadas as características, os signos, os valores implícitos nos elementos artísticos escolhidos pelos alunos colaboradores para comporem sua Arte, a fim de identificar os sentidos que foram produzidos por eles durante as aulas de Dança com o conteúdo do Ballet *A Bela Adormecida* - vozes encontradas nos enunciados dos alunos que guiarão a análise por esses dois caminhos:

- Temática artística – constituída pelo entrelace criativo dos elementos verbais e visuais, revelando a atenção e a maneira com que o aluno escolheu produzir sua obra;
- Escolha e representação dos personagens do Ballet *A Bela Adormecida* – a forma e as características com que o aluno apresenta seus corpos, seus figurinos, adereços, objetos e expressões.

Pretende-se, desse modo, alcançar o objetivo principal dessa pesquisa: *Analisar a produção de sentidos do Ballet Clássico na disciplina de Arte, a partir das vozes de alunos do ensino básico, que se enunciam em perspectiva verbo-visual.*

Posto isto, convido ao leitor, no capítulo seguinte, a acompanhar esse processo de ensino-aprendizagem durante as oficinas, a apreciar a materialização dos Protocolos Verbo-Visuais de Dança, bem como a interpretação dos mesmos via Análise Dialógica do Discurso.

4 TERCEIRO CAPÍTULO - A BELA ADORMECIDA EM DISCURSO

No primeiro capítulo dessa dissertação discutiu-se sobre a relação dialógica entre o Ballet Clássico e a Educação, baseada na perspectiva bakhtiniana. Foi possível compreender que, através de metodologias contemporizadas, existe a possibilidade dos alunos-bailarinos das escolas regulares manterem-se numa postura responsiva ativa e *ressignificarem* essa Arte tradicional. Tal como apresenta a Dança no Contexto de Marques (2010a), proposta metodológica que aposta no entrelace dos Vértices da Arte, do Ensino e da Sociedade para alcançar uma aula de Dança transformadora de sentidos.

Posteriormente, no segundo capítulo, foi possível reconhecer as bases da Análise Dialógica do Discurso, cujo foco está na análise de produções discursivas e seus sentidos, constituídos nas mais variadas esferas de atividade humana. Além de fundamentar, via perspectiva dialógica, a escolha, a criação e a análise dos Protocolos Verbo-Visuais de Dança – que será realizada adiante, nesse terceiro capítulo.

As subseções a seguir estão organizadas em três partes, de acordo com os três momentos diferenciados em que se enfatizou os elementos do Vértice da Arte, do Ensino e da Sociedade, para aprofundar nos direcionamentos de cada um por vez, entendendo, inclusive, que os três são indissociáveis e necessários para fomentar a produção de sentidos dos alunos colaboradores.

Os três Protocolos Verbo-Visuais de Dança escolhidos como objetos de análise dessa dissertação, correspondentes a cada momento citado, serão apresentados ao leitor. Sobre os quais, a interpretação via Análise Dialógica do Discurso será desenvolvida, levando em consideração o *horizonte temático-valorativo dos enunciados*.

As próprias vozes dos alunos servirão de guia para essa análise, que percorrerá os caminhos da Temática artística e da Escolha e representação dos personagens, conforme visto anteriormente. A fim de identificar a “grande festa de renovação dos sentidos” perante a Arte do Ballet Clássico realizada pelos alunos colaboradores em seus Protocolos Verbo-Visuais de Dança.

4.1 A *Bela Adormecida* e o Vértice da Arte

De acordo com as reflexões do primeiro capítulo, o Vértice da Arte, componente da Dança no Contexto de Maques (2010), diz respeito aos saberes do Ballet Clássico, aos textos e os subtextos dessa Dança, os quais significam, respectivamente, as obras e os elementos sógnicos que compõem seus movimentos. Por meio das ideias bakhtinianas, entende-se que as obras artísticas mostram-se como sínteses de seu grande tempo, na qual os autores tanto discutem a vida numa dimensão particular, como também refletem os múltiplos sentidos que constituem sua temporalidade.

Nessa direção, colocar atenção para o Vértice da Arte significa esmiuçar os saberes do Ballet, identificar os valores que ele carrega, defrontar-se com seu grande tempo.

Para iniciar as oficinas com os alunos a partir desse Vértice, percebi que, primeiramente, era necessário compreender qual era a relação dos alunos colaboradores com a Dança, o que eles já sabiam sobre os textos e os subtextos do Ballet, para então aprofundar sua relação com essa Dança tradicional.

Na realidade, durante nossas conversas informais no final de 2014, percebi que se tratavam de sujeitos que não tinham contato com a Arte do movimento, que não partilhavam de quaisquer aulas de Dança ou se quer apreciavam espetáculos tradicionais de Ballet. Todavia, percebi que seria interessante fazê-los registrar tal posicionamento.

Além disso, como seria nossa primeira aula oficial, e ainda o reinício das aulas do Colégio, era importante elaborar uma atividade que não os intimidasse, e sim encorajassem a participar dessa minha intervenção na disciplina de Arte. Afinal, como pesquisadora, ainda estava conhecendo os sujeitos pesquisados, e vice e versa. A Dança no Contexto propõe que os educadores pensem e repensem sua metodologia se utilizando, principalmente, de sua sensibilidade, então, nesse encontro inaugural, percebi a necessidade

de desenvolver com eles uma experiência próxima aos padrões que eles estavam acostumados, algo mais simples e direcionado.

Por isso, em fevereiro de 2015 eu iniciei as oficinas através de um breve questionário. Dessa maneira, eles deixariam registrado o que já haviam dito informalmente a respeito de seu raso contato com a Dança. Então, sem a intenção de fazer uma análise de discurso nesse momento, mas, com o objetivo de encontrar elementos que apresentem sua proximidade com a Arte do movimento, e em especial ao Ballet, perguntei:

"Você já participou de aulas de Dança dentro da escola? Em qual disciplina?"

1. "Você já participou de aulas de Dança fora da escola? Em qual ambiente?"
2. "Você já participou de aulas com o Ballet Clássico dentro da escola? Em qual disciplina?"
3. "Você já participou de aulas com o Ballet Clássico fora da escola? Em qual ambiente?"
4. "Você já assistiu algum espetáculo de Dança? Como e onde foi?"
5. "Você já assistiu algum espetáculo de Dança com o Ballet Clássico? Como e onde foi?"
6. "Você já assistiu algum espetáculo de Ballet Clássico de Repertório tradicional? Como e onde foi?"
7. "Você acredita que a Dança deveria constar na disciplina de Arte? Por quê?"
8. "O que você acha de poderia aprender com a Dança dentro da disciplina de Arte?"
9. "Você acredita que os Ballets Clássicos de Repertório sejam bons conteúdos para as aulas de Arte na escola? Por quê?"
10. "Você gostaria de conhecer mais sobre os Ballets Clássicos de Repertório? Por quê?"
11. O que você acha que poderia aprender com os Ballets Clássicos de Repertório?

Como não era a intenção desse primeiro momento de fazer uma análise sobre os enunciados dos alunos, e sim de construir junto a eles uma melhor compreensão de seu contato com a Arte da Dança, em especial com o Ballet Clássico, na aula seguinte nós conversamos sobre suas respostas nos questionários.

Nesse segundo dia, ao dialogar verbalmente com eles, foi possível entender que eles tiveram aulas de dança apenas na educação física, e não na disciplina de Arte, com o intuito de construir coreografias para festa junina e outras datas comemorativas. O que demonstra que nenhum deles teve contato com a Dança em forma de área de conhecimento, como Linguagem.

Os quatro alunos citados anteriormente, que tiveram contato com a dança, também deixaram isso registrado. Apenas duas meninas afirmaram que durante poucos meses fizeram dança do ventre e *hip hop* em espaços especializados. Um dos meninos mencionou que também fez algumas aulas de *hip hop* em atividade extracurricular, só que em outra escola. E somente uma menina daquela turma teve interesse em participar das aulas de Ballet Clássico que o colégio ofereceu há pouco tempo, também mencionadas anteriormente, porém ela não havia gostado da linguagem clássica e saiu em seguida da atividade.

No questionário, a princípio, o total de seis alunos escreveu que já foi a espetáculos de dança, e apenas um dos alunos escreveu que já havia assistido a um espetáculo de Ballet Clássico sobre *O Quebra Nozes*. Todavia, por ver que esse dado contradizia ao que eles haviam me dito em nossas conversas informais no final de 2014, eu novamente os questionei sobre isso durante a segunda aula de fevereiro, e então, pude confirmar que eles haviam se confundido. Apenas uma das alunas da turma realmente teve contato com uma obra de Ballet Clássico, enquanto os outros cinco alunos nem ao menos viram espetáculos especificamente de dança, porque, na verdade, o que eles assistiram passeando por shoppings e parques foram musicais infantis.

Sobre as outras perguntas, a grande maioria dos adolescentes tanto escreveram nos questionários como falaram durante a segunda aula que a

Dança e o Ballet Clássico até poderiam aparecer como conteúdo na disciplina de Arte, mas só para que eles estudassem suas histórias, a parte teórica, a música, o enredo das obras, os profissionais, dentre demais elementos que não envolvessem aprender a dançar ou se movimentar.

Optei nessa pesquisa por referenciar aos alunos com nomes fictícios, advindos de nomes de grandes artistas da dança, e eles colocaram que, sobre o Ballet Clássico, gostariam de aprender:

- "Morais da história, como os primeiros Ballets existentes" (Aluno Osipova)
- "A preparação dos bailarinos" (Aluno Vasiliev)
- "Eu só gostaria de aprender a parte teórica sobre a história, por exemplo, curiosidades, só aprender isso, não me interessa pelo resto" (Aluno Shabelewski)
- "As músicas e os artistas [...]" (Aluno Dupont)
- "Apenas a história. Porque não tenho interesse na dança em si. Na parte da história, queria aprender sobre o enredo, evolução e importância" (Aluno Legris)
- "[...] Sendo específico, do que eu sei, prefiro a história" (Aluno Fonteyn)
- "Tudo sobre ele, as histórias e as músicas" (Aluno Makarova)
- "Muitas coisas como falar a partir de movimentos de dança, a história das grandes apresentações" (Aluno Nureyev)
- "Eu prefiro aprender só a parte teórica" (Aluno Ferri)
- "Eu acho bonito o Ballet Clássico e gostaria de aprender" (Aluno Baryshnikov)
- "Enredo, História, aulas de Ballet Clássico de Repertório tem bastante conteúdo" (Aluno Botafogo)
- "o quanto foi importante naquela época" (Aluno Pavlova)
- "Poderia aprender apenas a parte teórica porque eu não gosto muito de dançar e aprender tudo da dança" (Aluno Haidée)

Dos dezenove alunos, apenas seis fizeram referência à movimentação do corpo como algo interessante de se realizar dentro da escola, indo além de sua historicidade e teorização:

- "Aprender a dançar conhecer mundos diferentes dentro da dança" (Aluno Taglioni)"
- "A dança os *paçõs* seria muito legal de aprender" (Aluno Zakharova)
- "Eu aprenderia a ser *caumu*, fazer movimentos *muintos difiseis* teria um corpo bem alongado e aprenderia alguma coisa" (Aluno Soares)
- "Seus passos, músicas e sua cultura em si" (Aluno Núñez)
- "As histórias, os passos de dança, o tipo de música que usam, as roupas que usam" (Aluno Greca)
- "O jeito de dançar, de andar, a postura..." (Aluno Moraes)

Essas duas primeiras aulas serviram para confirmar as impressões que eu tive quando observei a turma em 2014. Por meio deste breve questionário e do diálogo com os alunos sobre suas respostas pude constatar de que se tratavam um grupo de pessoas que não possui contato com a Arte da Dança, muito menos com o Ballet Clássico, participando pouco desse universo artístico.

A partir disso, nas oficinas seguintes fomos até a sala multimídia para assistir ao espetáculo *A Bela Adormecida*, por meio de DVD. Durante duas aulas, apreciamos uma produção do Ballet Ópera de Paris do ano 2000 - companhia fundada por Luís XIV em 1672, sendo ela a primeira escola de Dança que tornou o Ballet uma atividade profissional, denominada anteriormente como *Académie Royale de Danse et Musique*. E levaram mais dois encontros para visualizarmos uma produção do Kirov Ballet, da Rússia, do ano de 1983 – companhia tradicional que em 1890 estreou o presente espetáculo, quando ainda possuía o nome de Mariinsky Ballet (BOURCIER, 1987).

Bourcier (1987) afirma que o Ballet Clássico de Repertório *A Bela Adormecida* estreou em 1890, com libreto e coreografia de Marius Petipa, e música de Tchaikovsky, baseado no conto de Charles Perrault. Canton (1994) coloca que *Civilité* é a palavra chave para entender os contos desse escritor, pois ele adaptou lendas da cultura europeia para disseminar os valores da aristocracia francesa e demais noções civilizatórias e moralistas que deveriam instruir o comportamento das crianças.

Se Perrault modificou as histórias para enaltecer tais valores, Alexandrovic Vsevolozhsky, diretor dos teatros imperiais da Rússia, decidiu transformá-las em espetáculos de dança para incutir na sociedade russa a submissão, a *finesse*, o nacionalismo dentre outros comportamentos existentes nos enredos, as quais contribuíam para a sustentação do regime czarista e para instigar a erudição do país, considerado bárbaro e retrógrado, a fim de igualá-lo às potências européias (CANTON, 1994).

O coreógrafo Marius Petipa, escolhido para dirigir as famosas tramas dançadas, também recheou seus ballets com suas visões políticas, críticas, ironias e demais signos ideológicos com sutileza. No prólogo de *A Bela Adormecida*, no qual ocorre o batizado da princesa Aurora, Petipa fez com que o Rei Florestan, pai da protagonista, ficasse com a aparência de Luís XIV, o Rei Sol da França, através da vestimenta volumosa e de sua dramaturgia, a fim de evidenciar que o Czar Alexandre III tinha poder equiparado ao monarca. Além disso, Petipa procura demonstrar a grandiosidade do reino de Aurora com um amplo corpo de baile, figurinos e cenários luxuosos, também como símbolos para confirmar a imponente do Czar e assim atender as solicitações de Vsevolozhsky (CANTON, 1994)

Segundo Krasovskaya (1972), no batizado da princesa as fadas convidadas realizam um solo que expõe os distintos dons que estarão ofertando a sua afilhada, cujo exprimem os valores e comportamentos femininos exigidos para o século XVII: Pureza, Alegria, Maternidade, Bom-humor, Temperamento Crepitante e Bondade. Com a finalidade de apresentar as plateias russas qual seria o ideal de mulher para aquele regime, naquele espaço-tempo.

Petipa também fez o Rei Florestan esquecer-se de convidar a Fada Carabossi, que aparece furiosa no batizado e joga um feitiço no bebê: “a princesa realmente terá graça e beleza, mas um dia espetará o dedo e morrerá” (CHAVES JÚNIOR, 1988, p. 35, apud PINTO, 2008).

O fato de o rei ter se esquecido de convidá-la representa uma crítica à forma com que o czar estava governando o país, ao mesmo tempo em que Petipa elogia Alexandre III, ele também expõe suas críticas com sutileza. Afinal, foi devido a descortesia do Rei em não convidar uma das fadas que a princesa Aurora acabou amaldiçoada. Entretanto, a Fada Lilás, protetora das fadas, chega e ameniza o feitiço, pregando que a princesa não morrerá, mas, adormecerá, e só acordará quando um príncipe salvá-la com um beijo de amor.

Avançando nesse enredo dançado, no primeiro ato a princesa Aurora completa 16 anos e é apresentada a quatro príncipes, e um deles deveria ser escolhido como seu noivo. Aurora, segundo Canton (1994), dança como se representasse a passagem da adolescência para a vida adulta, expressando os atributos submissos e elegantes que a mulher deveria apresentar. Aurora não contesta as ordens do pai sobre a escolha de um noivo, e dança para encantar os príncipes pretendentes com seus dotes femininos.

De acordo com Botafogo e Braga (1994, apud PINTO, 2008), Carabossi se veste como uma velha dama e entrega um fuso de ouro de presente para a princesa, que por curiosidade espeta o dedo e adormece, cumprido o feitiço. É por causa da curiosidade de Aurora em saber o que era aquele presente pontiagudo e brilhante que ela acaba adormecendo, deixando de lado a postura recatada que deveria ter para seguir seus impulsos e desejos. Como se esse castigo advertisse as donzelas da plateia contra as vontades da carne, os desejos, a fim de se manterem serenas. E então, devido a imprudência de Aurora, a Fada Lilás precisa agir e enfeitiça os habitantes do reino para dormirem junto a ela, a espera do verdadeiro príncipe encantado que salvará o reino.

No segundo ato, cem anos se passaram, e a Fada Lilás faz com que um príncipe de um reino distante, o qual possui um bom coração, sonhe com Aurora passeando pela floresta. Apaixonado, ele viaja até conseguir encontrar a amada que visualizou em seu sonho, e enfim despertá-la com um beijo. Ao

quebrar o feitiço, todos acordam, e seguindo os protocolos sociais, por ter beijado a donzela o príncipe pede ao Rei Florestan sua mão em casamento.

No terceiro ato deste Ballet Clássico são celebradas as bodas do casal, no qual personagens de outros contos de fada aparecem como convidados. Tal como a Cinderella, O Gato de Botas e a Gata Branca, a Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau e o Pássaro Azul e a Princesa Florine. Eles realizam uma grande festa, onde mais uma vez é possível encontrar luxo e elegância, expressando o poder da corte russa e demonstrando como as pessoas deveriam se comportar em tais eventos sociais (CASTILHO, 2012).

Percebe-se, como afirma Canton (1994), que o interesse de Petipá era de, além de “instruir [o povo russo, com lições de moral e refinamento], deleitar e expressar metaforicamente o poder aristocrático” (CANTON, 1994, p. 75 – ênfase minha).

Diferentemente do ano de 2014, quando apresentei aos alunos do sexto ano alguns vídeos com várias linguagens da Dança e eles não demonstraram interesse, dessa vez os educandos estavam atentos a cada passo, a cada figurino, a cada música e a cada gesto dos bailarinos clássicos.

Conforme as passagens do enredo dançado, dialogamos verbalmente sobre a história de *A Bela Adormecida*, seus compositores, seus bailarinos, os personagens, o contexto social e político em que foi constituído. Os alunos estavam vivos, animados e passaram a perguntar, a criticar a falar sem parar sobre as particularidades de cada cena, de cada personagem. Inclusive, a professora de Arte oficial da turma nos acompanhou em todas as aulas, fazendo questionamentos sobre o Ballet e algumas contribuições.

Aos poucos, visando contemplar os apontamentos do Vértice Arte, identificamos os subtextos que constituem esse grande texto do Ballet Clássico: a utilização do *en dehors* (rotação externa), os pés esticados, as sapatilhas de ponta utilizadas pelas bailarinas, a postura ereta, a leveza e a elegância dos movimentos que vieram das Danças da corte francesa, o conjunto de passos precisos que os bailarinos realizavam, os figurinos luxuosos feitos especialmente para melhor mostrar os movimentos dos dançantes, dentre outros elementos que surgiam perante a manifestação verbal dos alunos.

Afinal, buscando ir além de uma simples contação da história desse Ballet Clássico, instiguei aos alunos a *Problematizar*, a indagar sobre as minúcias das cenas, e acabaram surgindo risadas e perguntas sobre as sapatilhas de ponta, os figurinos armados das bailarinas, as *leggings* apertadas dos bailarinos, e as *pantomimas*: gestos de mímica usados como diálogos. Eles também chegaram a *Articular*, tentando trazer o Ballet Clássico para o seu cotidiano.

Os alunos rapidamente identificaram a diferença nas vestimentas, dos vestidos volumosos dos convidados das festas do palácio e das perucas brancas. Algumas alunas, alvoroçadas, foram logo destacando que não eram tão meigas e obedientes como a princesa Aurora, e afirmaram também que fadas não existem.

Sobre o *Criticar*, por sua vez, comentei com eles a respeito das intenções políticas que haviam em *A Bela Adormecida*, nas quais algumas passagens enalteciam o czar russo e outras o criticavam, uma brincadeira feita pelo coreógrafo Marius Petipa. Os alunos aos poucos foram colocando suas opiniões pessoais sobre essa atitude do coreógrafo, e também fazendo suas contribuições ao vídeo do Ballet Clássico.

Com espontaneidade os adolescentes foram falando a respeito da demora de algumas cenas, da lentidão, do cabelo de uma princesa que estava esquisito, da sincronia de algumas bailarinas que não estava apurada, do cenário que tinha que ter mudado, enfim, expressaram-se verbalmente sobre a obra, e naturalmente começaram a revesti-la de sentidos. Aquilo que antes estava tão distante, longínquo, a cada encontro parecia que era *ressignificado* por eles mesmos, através de suas interações, de modo a atingir a última atitude da Quadra Articuladora: *Transformar*.

Aos poucos, os alunos foram trazendo como “tarefa de casa” seus Protocolos Verbo-Visuais de Dança, referentes às aulas desse primeiro momento, com o foco para o Vértice da Arte. Dentre os quais, destaca-se a obra do aluno Taglioni. Por meio do entrelace entre as palavras e as figuras criadas no Protocolo, observa-se os sentidos que o educando passou a atribuir sobre o Ballet *A Bela Adormecida*:

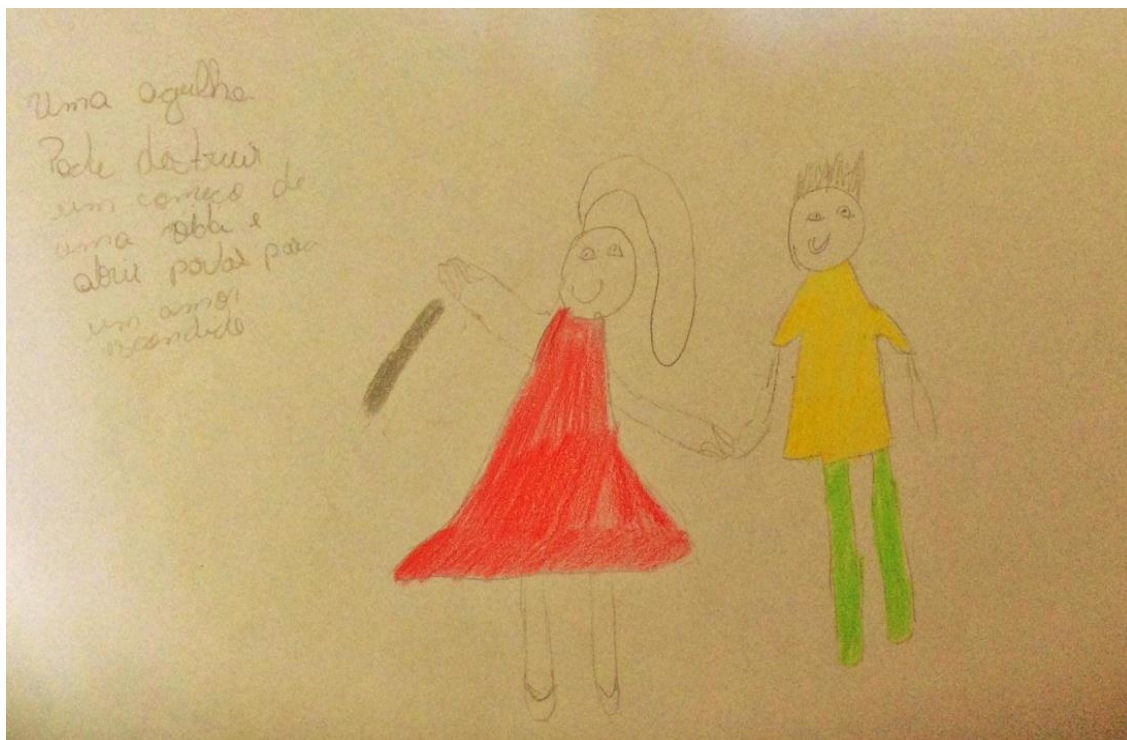


Figura 2 – Protocolo Verbo-Visual de Dança do Aluno Taglioni

Transcrevendo a frase do aluno, temos o seguinte enunciado: "Uma agulha pode destruir um começo de uma vida e abrir portas para um amor escondido", a qual está vinculada a um desenho feito a mão, onde uma bailarina está segurando uma agulha e dá a mão para um rapaz.

A partir do vínculo indissociável da frase com a imagem, visto como enunciado concreto nesta pesquisa, é possível perceber que o autor desse Protocolo apresenta um casal que ficou junto graças a um incidente com uma agulha, que "destruiu o começo de uma vida", mas, deu a oportunidade de encontrar um "amor escondido", tal como acontece no enredo da obra *A Bela Adormecida*.

O autor do protocolo não buscou uma representação fiel ao que viu pelo vídeo, não copiou os elementos do Ballet de modo abstrato, e sim manteve uma atitude responsiva ativa que o permitiu ousar na produção de seu enunciado. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, percebe-se que o aluno fez uma representação do Ballet a partir de seu horizonte apreciativo, do lugar

de onde fala, dialogando com os subtextos desse Ballet, que se trata de uma obra constituída pelos valores de seu grande tempo.

E é interessante notar o modo como foram desenhados os corpos deste casal, pressupostos que podem significar a visão de corpo que o autor possui. Nota-se a falta de proporção nesses corpos: as pernas, tronco, cabeça não se encontram enquadrados, como se o aluno também não conseguisse assimilar sua própria proporção corporal. Os modelos não possuem pescoço, dedos, nariz, orelhas ou articulações, configuram-se como um único bloco estático e bidimensional, sem dobradiças, sem ar, sem contato com o chão.

A consciência do corpo, aguçada pelas aulas de Dança, refere-se ao “reconhecimento consciente do conjunto de estruturas representativas, simbólicas e semióticas que servem de base à ação motórica. Ela se estrutura através da noção da imagem do corpo e dos meios de ação que se estabelecem com a percepção, a memória, a formação do esquema corporal” (NANNI, 2005). Ou seja, no desenho do Protocolo os detalhes destorcidos do corpo tanto podem ter sido colocados criativamente pelo autor, como podem evidenciar sua falta de relação com seu corpo, falta de consciência corporal, e assim, pouca experiência em Dança, tal como foram mencionados anteriormente pelos questionários e as conversas com a turma.

Por outro lado, as bailarinas apresentadas aos adolescentes pelos vídeos possuem os cabelos rigorosamente presos em coque, seus vestidos têm corpete justo e saia de tule armada em tons claros e delicados, repletos de bordados luminosos e coroas reluzentes, elas usam meia calça e sapatilha rosa, tal como a protagonista, a princesa Aurora, que veste tutus de cores branco e rosa.

O educando colocou sua bailarina com um vestido vermelho folgado, liso e curto, os cabelos estão jogados para o lado e cumpridos, características físicas diferentes da princesa Aurora. A bailarina também usa uma sapatilha, mas não meia-calça rosa conforme o uniforme de Ballet.

Ao que parece, o educando transportou para seu desenho as concepções que carrega sobre vestimenta e penteado feminino, desenhando sua bailarina com um vestido de cor marcante e chamativa, com as pernas à mostra, alegre por segurar a agulha mágica e com os cabelos longos jogados

para o lado do rapaz. No entanto, ainda é possível olhar para a folha e identificá-la como bailarina, como a personagem da princesa Aurora, o que nos diz que ele articulou a figura feminina vista no vídeo do Ballet tradicional com a figura da mulher de sua realidade contemporânea.

Vale lembrar que Bakhtin (2003) apresenta a interação como constitutiva da condição humana, da individualidade do sujeito, a qual não pode ser realizada individualmente. “Bakhtin inova as análises da interação ao entendê-la não como o encontro fortuito de mônadas autossuficientes que trocam mensagens sustentadas pelo código, mas como o encontro de posições socioaxiológicas” (FARACO, 2005, p. 219). As relações dialógicas se estabelecem entre os enunciados, partícipes de horizontes axiológicos, ou seja, horizontes valorativos; visto que todo enunciado é pleno de ressonâncias e ecos de outros enunciados, que se atravessam mutuamente com seus juízos de valores e determinam o todo do enunciado. Elas são extraverbais, são relações de sentido, relações semântico-axiológicas, por se confrontarem em um dado plano, numa determinada situação de interação.

Além disso, na perspectiva bakhtiniana a Arte é essencialmente social, o Ballet *A Bela Adormecida* se edificou no diálogo com o outro, com o mundo, produzido num determinado Cronotopo que constitui seus múltiplos sentidos. E, como é possível compreender, tais valores estavam em constante atualização durante as aulas de Arte, sendo *ressignificados* pelo aluno Taglioni, sujeito que, por sua vez, também é constituído num Cronotopo, num espaço-tempo diferenciado desse Ballet, com outras possibilidades de lê-lo.

Os sentidos a respeito do vestuário feminino para o aluno Taglioni são *ressignificados* neste protocolo, visto que ele coloca em cena aquilo que entende sobre uma mulher adulta do século XXI que, de acordo com o enunciado escrito, acabou de encontrar sua paixão por causa do feitiço da agulha que tem em suas mãos. Como se o aluno apresentasse uma resposta à mulher encontrada no Ballet, contrariando a princesa frágil, que só usa tons recatados de roupas, acessórios da nobreza e cabelos rigorosamente presos para não chamar a atenção.

O rapaz ao lado da bailarina, condizente com o príncipe encantado, também não está caracterizado conforme o vídeo. A roupagem que o autor

desse Protocolo colocou sobre o moço assemelha-se mais a um uniforme de futebol verde e amarelo do que às calças de malha justa e os coletes de tons inverniais dos príncipes vistos no Ballet Clássico. Os cabelos do rapaz foram desenhados para cima, num penteado jovial do século XXI, e não penteados para trás conforme as regras do Ballet. O personagem masculino do Protocolo se quer usa sapatilhas.

Identifica-se que o educando articulou os valores sobre vestuário do seu horizonte apreciativo com a obra *A Bela Adormecida*, pois os sentidos que atribuía aos trajes femininos e masculinos, advindos do lugar de onde fala, interagiram com o referido Ballet num processo de *ressignificação*. O aluno acabou rearranjando, adaptando, dialogando a concepção de vestuário que possuía com as novas características dos figurinos encontrados no Ballet. Ele desenhou em seu Protocolo as roupas de seus personagens de modo diferenciado, modificado, de acordo como lhe passou a fazer sentido. No qual, observa-se ainda uma resistência perante a condição de bailarino do personagem masculino.

A personagem feminina apresenta trajes com sentidos reconfigurados, delatando a concepção de vestuário de bailarina que o aluno desenvolveu a partir do diálogo com o referido Ballet, porém, mesmo diferenciado, esse novo figurino é muito semelhante aos encontrados nos vídeos do Ballet, diferentemente do que ocorre com o personagem masculino, que faz alusão ao príncipe, pois se assemelha a um jogador de futebol. Isso pode estar atrelado ao preconceito em relação à prática de Ballet Clássico por homens, que apareceu nas conversas com os alunos durante as aulas, e neste momento torna-se explícito no Protocolo. Entende-se que, baseado numa visão preconceituosa advinda de seu horizonte axiológico, o aluno Taglioni resiste em atrelar os movimentos elegantes e os figurinos de malha justa ao gênero masculino.

Como na perspectiva dialógica o sujeito fala a partir de outras vozes pelas quais é constituído, nota-se que as vozes que ecoam por esse aluno Taglioni resistem em considerar gestos delicados e suaves naturais às pessoas do sexo masculino, como se os homens tivessem que apresentar outro tipo de

comportamento e outro tipo de roupagem, as quais são consideradas próprias para eles.

Avançando na análise, constata-se que a bailarina e o bailarino de mãos dadas encontram-se no centro da folha, o que pode evidenciar seu alto grau de importância para o aluno Taglioni. Os demais personagens como o rei e a rainha, as fadas ou o conjunto de convidados para os bailares reais não foram destacados, o foco do aluno estava apenas para o casal principal, como se ele tivesse reconhecido o protagonismo da princesa Aurora e de seu príncipe encantado, apresentado pelo vídeo do Ballet, e o transportado para o Protocolo atribuindo-lhe sentidos.

Nos espetáculos tradicionais de Ballet os olhares do público são direcionados aos primeiros bailarinos, os quais realizam os papéis principais. Existe uma distinção do corpo de baile para esses solistas, que expressam a mais refinada técnica e enaltecem o nome da companhia. O aluno Taglioni, como é possível identificar, foi levado pela construção coreográfica e pelo enredo, colocando sua atenção para o casal principal do espetáculo.

Além disso, com o contorno da boca voltado para cima, percebe-se que o casal de bailarinos está sorrindo. Atrelando essa característica do elemento visual com o aspecto verbal, afere-se que o aluno identificou vantagens, novas oportunidades, vindas a partir da agulha que amaldiçoou a princesa Aurora. Pois, por mais que dormiu durante séculos, ela foi despertada por aquele que julga como príncipe encantado, o eleito, seu amor verdadeiro que estava "escondido", segundo o autor do Protocolo.

Para meu olhar de pesquisadora, o destaque desse Protocolo está nessa possível "visão otimista" do aluno perante as desavenças da vida, a qual ele identificou nesse Ballet Clássico através dos pontos positivos da maldição da fada *Carabossi*. Como se não importasse as dificuldades que o casal protagonista havia passado, porque eles se mantinham tranquilos e alegres esperando o "final feliz" que comumente aparece nos contos de fada; sorriso que também está explícito nos rostos dos bailarinos clássicos, os quais são considerados pelo senso comum como seres ideais, perfeitos, etéreos, quase deuses (WOSNIAK, 2009).

Conforme informado anteriormente, como se tratam de histórias encenadas, nos espetáculos de Ballet Clássico os esforços, as dores e as tensões dos bailarinos são desconsiderados para que eles possam apresentar ao público movimentos com leveza, precisão, elegância ou harmonia de acordo com o personagem. O que é expresso na superfície do corpo, o que os bailarinos demonstram ao público, podem não se relacionar diretamente com as sensações dos movimentos, seus passos não são, necessariamente, fiéis àquilo que o corpo está sentindo internamente:

Na dança clássica, dança-se pelo amor do movimento em si, sem necessidade que esse seja um meio expressivo; o estilo clássico nasce nas cortes e é uma dança polida, na qual a harmonia das linhas cria uma beleza formal. [...] A relação entre solista e o conjunto é muito frágil, quase sempre decorativa e harmoniosa; não existe a relação com o espaço como meio expressivo; ou seja, o dançarino é um ser ideal, totalmente entregue ao movimento, cujo mundo circundante não existe nenhuma influência sobre seu estado de espírito. A beleza dos movimentos, tanto individuais como em conjunto, dá-se por meio de uma harmonia que se apoia com exclusividade na simetria e no equilíbrio (OSSONA, 1988).

O aluno Taglioni deixou-se levar por tal sensação, por tal predileção aos bailarinos solistas que interpretaram os personagens principais. Ademais, ele não se atentou ao sofrimento, à dor física ou emocional do casal, e sim na felicidade e no contentamento que eles apresentaram perante a maldição da fada Carabossi; como se as movimentações elegantes e vivazes dos protagonistas tivessem encantado os olhos amadores do aluno. Fato que pode estar ligado à rasa experiência do educando com o Ballet Clássico, confirmando o distanciamento que existia entre ele e essa obra tradicional europeia. Afinal, ele não colocou atenção em outros personagens ou em características mais profundas desse Ballet, ficando admirado com os dois solistas, que pareciam seres etéreos realizando passos elegantes e serenos.

Por meio da apreciação da obra *A Bela Adormecida*, concebida a partir das atitudes interativas de *Problematizar*, *Articular*, *Criticar* e *Transformar*, nota-se que o aluno encontrou uma espécie de lição de vida, ou até lição de moral, com o “final feliz” da princesa Aurora. Ou seja, ele detectou que existe uma

razão positiva para os acontecimentos ruins, pensamento otimista que passou a fazer sentido para ele.

Entretanto, também é possível visualizar que as palavras parecem que foram escritas com pressa e à lápis, e o desenho do casal também não foi totalmente pintado pelos lápis de cor do autor, o que dá uma impressão de uma pouca valorização da solicitação da realização do Protocolo Verbo-Visual de Dança. Ou o aluno escolheu uma forma criativa para pintar seu enunciado, ou ele não colocou sua devida atenção e realizou o Protocolo sem capricho, não chegando a terminá-lo totalmente, o que pode ter ocorrido pela falta de envolvimento com a proposta do Ballet Clássico. Uma Dança tão distante, inserida dentro da aula de Arte, pode ainda não ter despertado tanto interesse nesse aluno, que apenas cumpriu a tarefa de casa de trazer "um desenho e uma frase" para a próxima aula – atitudes que podem ser recorrentes das problemáticas com o processo de escolarização da disciplina de Arte.

Observa-se no cotidiano escolar barreiras que inibem a criatividade do aluno e desestimulam sua vontade de se expressar. As lousas, as disposições das carteiras, os uniformes, as regras sobre tarefas e avaliações chegam a implicar nas abordagens artísticas, e o tradicionalismo e a reprodução de obras de Artes Visuais renomadas são os grandes vilões da estagnação do ímpeto artístico. Visto que o que predomina é uma ênfase exagerada na reprodução do conhecimento, de modelos fornecidos pelo professor, e o aluno acaba aprendendo que existe uma única resposta correta para qualquer questão, para qualquer obra de Arte, para qualquer conteúdo artístico, e assim a sua curiosidade é muito pouco aproveitada.

Não à toa, a cobrança exagerada em relação ao comportamento dos educandos também prejudica o desenvolvimento artístico. O receio de que a aula de Arte se transforme numa "bagunça", muitas vezes inibe experiências e produções artísticas contextualizadas. Como se professores, pais ou diretores não reconhecessem o potencial criador dos estudantes, e acabam não valorizando propostas diferenciadas que ampliam conceitos e outras formas de Arte. Observa-se que, muitas vezes, as aulas se tornam repetitivas e apresentam tarefas enfadonhas, confirmando um lamentável descaso para com

essa disciplina vindo dos próprios professores, por extensão, dos alunos e de toda a comunidade escolar (DUARTE JR., 2003).

Strazzacappa (2001) acrescenta uma discriminação para com a exploração do corpo no ambiente escolar. Ela aponta que o excesso de movimentos de um aluno é, inconscientemente, relacionado à indisciplina e desobediência. Os alunos comportados são vistos como os quietos, os tímidos que se mantêm sentados nas carteiras e realizam suas atividades individuais sem conversar por demasiado ou gesticular em abundância. O não-movimento é sinal, para a maioria dos professores, de obediência e maturidade. Muitas vezes, aqueles que “não se comportam”, são castigados e impedidos de brincar pelo pátio, fazer a aula de Educação Física ou ir para o recreio, de modo a influenciar a relação preconceituosa, advinda do senso comum, entre a liberdade de movimentação com o lazer, com a brincadeira e o conforto, ao invés de confirmar a percepção do corpo como fonte de conhecimento.

O processo de escolarização da disciplina de Arte, que a submete aos moldes das demais matérias como matemática ou química, e ainda carregam valores tradicionalistas mesmo na contemporaneidade, por vezes inibem a criação do educando e desestimula seu interesse em pesquisar, em inovar, em criar, fazendo-os realizar as tarefas de Arte como um mero cumprimento de obrigações, recorrente da rotina escolar. Por isso, o aluno Taglioni tanto pode ter feito uma escolha artística ao não pintar os cabelos da bailarina, colorir suas sapatilhas, e escrever com o lápis de modo solto, como também existe a grande possibilidade dele ter desenhado, escrito e pintado seu protocolo sem muito interesse, fazendo apenas o necessário para ganhar a nota no final do bimestre.

Até porque, de modo geral, os Protocolos dessa primeira fase das oficinas, designada aos apontamentos do Vértice da Arte, carregam essa característica de desenhos borrados, sem término, figuras mal coladas e frases desconexas escritas a lápis – elementos que, por sinal, reforçam o afastamento que tinham perante a Arte do Ballet Clássico e sua falta de interesse por ela. Com o decorrer das oficinas, cada vez mais os alunos trouxeram documentos mais elaborados, sofisticados, com enunciados e figuras mais complexos, o que pode significar o processo de envolvimento que tiveram com o Ballet,

comportamento que faz parte do processo de atribuição e/ou renovação de sentido.

Afinal,

Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez para todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2003, p. 410).

No presente Protocolo Verbo-Visual de Dança, constituído no primeiro momento das oficinas e destinado aos apontamentos do Vértice da Arte, identifica-se a produção de sentidos sobre vestuário de bailarinos e de bailarinas, sobre corpo, sobre “lição de vida” e até mesmo sobre trabalhos artísticos da disciplina de Arte. A partir do diálogo entre o horizonte apreciativo do autor com os elementos sógnicos do Ballet Clássico, vislumbrou-se o início da grande festa de renovação de sentidos, visto que o aluno Taglioni destacou os subtextos do Ballet Clássico e os expressou em sua obra mediante *ressignificação*.

4.2 A *Bela Adormecida* e o Vértice do Ensino

Após a visualização dos vídeos atrelada às atitudes de *Problematizar*, *Articular*, *Criticar* e *Transformar* o Ballet *A Bela Adormecida* realizadas no campo verbal, chegou o momento de colocar o corpo em ação, a fim de aprofundar a relação entre os saberes dessa obra clássica e os alunos do colégio colaborador, correspondente ao direcionamento do Vértice do Ensino.

Conforme mencionado no capítulo anterior, o prédio da escola possui uma sala com espelhos, porém, ela é pequena e não é frequentada cotidianamente pelos alunos. Como estratégia, pensei que se os levasse para

esse novo local causaria estranhamento e os deixaria ainda mais acanhados para adentrar em minhas propostas dançadas. Na sala de aula habitual, apostei que eles se sentiriam mais confortáveis, mas seguros para realizar seus movimentos.

A turma não sabia que nessa segunda fase das oficinas, correspondentes ao Vértice do Ensino, o corpo seria colocado em voga, explorado, vivenciado, por isso, ao chegarem na sala de aula e verem as carteiras afastadas, os olhos saltaram e a maioria dos alunos já cruzaram os braços e resmungaram. Atitudes esperadas para adolescentes que nunca tiveram aulas de dança na escola e nem possuem contato com essa Arte em outros ambientes.

Contrariados, os alunos formaram uma roda para fazermos uma brincadeira referente ao aquecimento do corpo: minha instrução foi de mantermos a verbalização de lado, prezando o silêncio vocal, para cada aluno propor um movimento com diferentes partes, membros e articulações a fim de deixar o físico preparado para as experiências do dia. Se a princípio eles apresentaram resistência, conforme a exploração silenciosa ficava divertida, eles começaram a dar risadas e a se envolver. Mesmo tímidos, os educandos passaram a esticar, dobrar, balançar, girar conforme a solicitação de cada colega, dando voz a seus corpos.

Em seguida, sentamos no chão e voltamos a usar a voz falada para recordar brevemente e em conjunto o enredo do Ballet *A Bela Adormecida*. Os alunos foram dando suas contribuições sobre aquilo que mais chamou a atenção, sobre as passagens mais engraçadas e os personagens que eles gostaram. Então, como segunda atividade daquela aula, e eu escolhi quatro alunos por vez para se levantarem e se dirigirem ao centro da roda, e, junto aos alunos que ficaram sentados, escolhi os personagens do referido espetáculo que os adolescentes em pé deveriam interpretar.

Aos poucos, eu ajudei aos educandos a lembrarem das características desses personagens, sobre a parte do corpo que mais usavam para dançar, as dinâmicas de suas movimentações, a maneira como se locomoviam pelo palco, suas caras e bocas, seus figurinos. Seguindo meus direcionamentos, os alunos que ficavam em pé foram trazendo tais elementos para seus corpos.

Porventura, eles não tentaram reproduzir os passos que haviam visualizado, copiando de modo abstrato e vazio, pois se moviam com espontaneidade, conforme seu próprio padrão de movimento, agregando a eles as especificidades dos personagens elegidos. Alguns alunos se disponibilizaram e se animaram mais que os outros, mas no final, a seu modo, todos cumpriram a proposta.

Esse processo de ensino-aprendizagem refere-se à improvisação em Dança, uma forma de criação da contemporaneidade em que o dançarino deve manifestar em tempo real seus movimentos, ou seja, sem definir seus passos antes de iniciar sua *performance* ou seguir uma coreografia. A improvisação se trata de uma dança não coreográfica, pensada no momento em que é criada, uma vez que dela pouco se sabe antecipadamente, sendo efetivamente co-criada na instantaneidade e duração da cena artística (GOUVÊA, 2009).

Guerrero (2008) aponta que as improvisações em dança são composições imprevistas, que necessitam de atenção para aguçar a comunicação pelo corpo e ampliar o repertório de movimentos. Elas podem ocorrer tanto com acordos e direcionamentos prévios, como também sem qualquer indicação. No primeiro modo, as improvisações com roteiros possuem regras estabelecidas previamente, alguns aspectos combinados antes que ela aconteça em cena. Da outra forma, lança-se uma proposta e o corpo se expressa livremente, de acordo com os acontecimentos em tempo real.

Segundo Villas Boas (2012), a improvisação pode auxiliar no processo de iniciação à dança, principalmente com o público infantil, pois oferece à criança segurança e liberdade para ela realizar sua pesquisa de movimentos. Além disso, é interessante que a cada encontro os dançarinos sejam convidados a sair do lugar comum, a ampliar seu repertório de movimentos, a executar combinações de gestos distintas, buscando a produção do conhecimento em dança.

Deslocar a atenção até os limites da percepção comum, levando a consciência a se impregnar de movimento, introduz um risco real ao criador. Saltar é entrar no caos e isso não é algo seguro e não há garantias de sucesso, mas apenas o desejo de ir além dos limites do possível e ao encontro das potências da dança. Passa-se do macro ao micro nível em uma espécie de aprofundamento,

seguindo para uma expansão/dilatação da consciência que emerge desta profundidade já trazendo uma nova qualidade de corpo. Esta presença total do corpo que improvisa a dança convoca a intuição sensível para a captura das sutilezas invisíveis da existência no aqui-agora. (VILLAS-BOAS, 2012, p. 42).

Observa-se que sair do lugar comum nas aulas de Dança significa ampliar o conhecimento sobre essa Arte. Na primeira aula da fase do Vértice do Ensino, deixei que os adolescentes ficassem a vontade e trouxessem os personagens do Ballet como bem entendessem, num lugar cômodo para eles, todavia, nos encontros seguintes, quando já estavam mais familiarizados com a exploração do corpo, mobilizei as atitudes da Quadra Articuladora.

Aos poucos, fui propondo que as meninas se movessem de acordo com os personagens masculinos, e os meninos dançassem conforme os personagens femininos, ou então, escolhendo um único personagem para todos eles interpretarem. Fiz provocações a respeito de dançarem num determinado momento apenas no plano baixo, com o corpo rente ao chão, e em outro somente no plano alto, que vai da meia ponta até os saltos. Dentre várias restrições que os faziam sair do cômodo, do habitual, criando diferentes caminhos, novas escolhas, transcendendo padrões de movimentos ao atender às minhas solicitações.

Era nítido como alguns personagens eram mais acessíveis para alguns alunos, e outros mais complicados, mais distantes. Conforme eles se rearranjavam, adaptavam-se, organizavam-se para dançar de acordo com as características dos movimentos da princesa Aurora, do Rei Florestan, da Fada Lilás, do Príncipe, dos camponeses, dentre outros, mediados por minhas intervenções, foi visível como o corpo deles *problematizava, articulava, criticava e transformava* tais subtextos do Ballet.

Desse modo, ao manterem-se numa atitude responsiva ativa, ao criarem movimentações em resposta ao Ballet, identificou-se o desenvolvimento de *Enunciados-Dançados*. Os alunos não dançaram para falar algo, nem tentaram primeiro falar para depois poderem dançar, numa ação conjunta eles dançaram-falaram sobre os subtextos do Ballet Clássico.

Conforme visto no primeiro capítulo, *problematizando, articulando e criticando*, o aluno-bailarino tem condições de mergulhar nos saberes do Ballet

Clássico, adentrando em seu Cronotopo, conectando-o a si mesmo. E ao revesti-lo constantemente de significados, produzindo *Enunciados-Dançados* sobre essa Dança, o educando *transforma* os sentidos dessa Arte.

Os alunos surpreenderam a mim, a professora de Arte regente e a Diretora da escola que sempre acompanhavam as oficinas, pois pensávamos que eles não se permitiriam dançar ou adentrar em minha proposta com facilidade, principalmente por apresentar o Ballet como conteúdo, uma Dança antiga, delicada e refinada. Alguns alunos resmungavam e demoravam a entrar nas brincadeiras dançadas, porém, com o tempo eles cediam e ao final da aula sempre atendiam as expectativas.

Além de poder reconhecer a produção de sentidos nos corpos dos educandos, por meio de seus *Enunciados-Dançados*, também é possível visualizá-la nos Protocolos de Verbo-Visuais de Dança, materializados por eles nesse segundo momento do Vértice do Ensino. De modo geral, os trabalhos artísticos dessa segunda fase demonstravam mais capricho, mais atenção, mais detalhamento, mais criatividade, revelando maior envolvimento e compreensão por parte dos adolescentes, tal como o Protocolo a seguir:

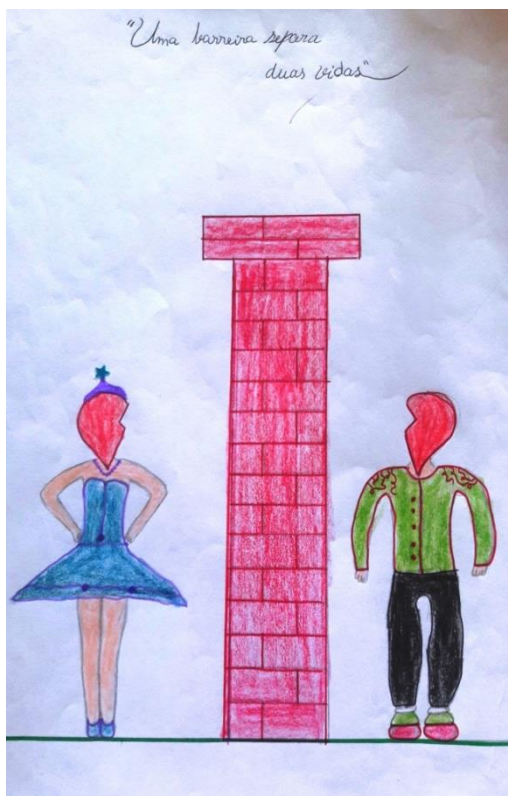


Figura 3 - Protocolo Verbo-Visual de Dança do Aluno Nureyev

O protocolo do aluno Nureyev, visto como um enunciado concreto, novamente apresenta o conflito do casal principal, da princesa Aurora e do príncipe encantado do Ballet *A Bela Adormecida*. No desenho, a bailarina está separada do bailarino por uma torre alta, e o enunciado escrito traz a seguinte frase: “Uma barreira separa duas vidas”.

Esse educando optou por retratar o drama do casal protagonista, igual ao aluno Taglioni fez anteriormente, na fase do Vértice da Arte, porém, nesse segundo momento com o Vértice do Ensino observa-se um maior entendimento sobre os subtextos do Ballet, com mais detalhes no desenho e criatividade em sua temática artística:

A bailarina está vestida com um típico *tutu* de Ballet, que possui enfeites e uma cor azulada. As pernas estão de fora, sem a meia-calça rosa típica de bailarina. No pescoço dela, o autor inovou colocando um colar, e na cabeça uma coroa roxa que tem como acabamento uma estrela de lantejoulas azul. A sapatilha da bailarina também está colorida de azul, diferente dos figurinos de Aurora, que eram rosa e branco, e do uniforme tradicional de Ballet que exige meias e sapatilhas rosa. A cabeça da personagem está representada por um coração cortado ao meio, sobre o qual, vinculado com o enunciado verbal, contata-se os sentimentos tristonhos dessa moça, como se ela estivesse com “coração partido”, devido a um romance que foi separado por uma barreira.

O personagem masculino, por sua vez, também está vestido semelhante ao personagem do vídeo, apenas as cores estão diferenciadas, no desenho do Protocolo o colete e as sapatilhas possuem as cores verde e vermelha, já a calça de malha é preta. Sua veste tem adereços como botões e bordados de tom vermelho nos ombros, e, na cabeça, conforme ocorre com a bailarina, está a figura de um coração recortado ao meio.

De acordo com Achcar (1998), a estética dos figurinos do Ballet se relaciona com a estética da época em que essa Arte surgiu e se desenvolveu, no período do Renascimento, em meio às cortes francesas e italianas. Diversos são os elementos utilizados na confecção dos figurinos: O tule dá volume às saias das bailarinas, deixando suas pernas à mostra para o público apreciar sua técnica, mantendo a leveza e a delicadeza; os tecidos em malha estão empregados em quase todos os figurinos, desde calças dos bailarinos até os

corpetes, por serem flexíveis e capazes modelarem o corpo humano; O veludo foi símbolo de *status* e exclusivo da realeza renascentista, por isso está presente nos casacos dos personagens masculinos e enfeita o *collant* feminino; por fim, os aviamentos como as fitas de seda, cristais, pedras, bordados, cordões, lantejoulas dão acabamento no figurino além de caracterizar e dar identidade a cada personagem.

Diferentemente do Protocolo visto na subseção passada, no Protocolo do aluno Nureyev tanto o personagem masculino como o feminino apresentam trajes típicos do Ballet – tutu armado, sapatilhas, coroa, collant, calça de malha, casaco, os quais são adornados com pedrarias, lantejoula e bordados, fazendo referência e identificando seus personagens. Ainda por cima, o educando não manifesta qualquer preconceito ou resistência em relação ao vestuário do homem e da mulher. Nota-se que este aluno incrementou essas vestes, desenhando cores mais vivas e enfeites advindos do diálogo com seu horizonte axiológico. As cores verde e vermelha da blusa do rapaz, que combina com sua sapatilha, bem como a coloração azul e roxo do vestido da bailarina, que combina com suas sapatilhas e os adereços da coroa e do colar, não são fiéis aos bailarinos de *A Bela Adormecida*, são proposições de combinações vindas do próprio autor.

Entre outras coisas, os elementos artísticos citados apontam para um contato mais aprofundado do educando com a obra tradicional de Ballet. Os subtextos apresentados de forma detalhada e o cuidado com na pintura revelam o grande envolvimento desse aluno para com essa diferenciada “tarefa de casa”, feita nessa segunda fase com mais riqueza de detalhes, mais aspectos expressivos. Percebe-se, também, que as características desses subtextos vêm do diálogo entre as concepções de vestuário que o aluno carrega, emergidas do lugar de onde ele fala, e os trajes clássicos encontrados nos vídeos. Tal relação dialógica que se encontrava frágil no primeiro Protocolo analisado, agora se revela mais aguçada nessa segunda obra, na fase do Vértice do Ensino.

Ademais, o aluno Nureyev respeitou os contornos desses corpos, retratando cada membro e articulação, cujos pés repousam no chão, representado por uma linha verde que corta a folha. A imagem corporal

desenhada revela um corpo por inteiro e dá a sensação de tridimensionalidade, o que pode significar que este aluno tem mais facilidade com a técnica do desenho, ou então, que ele apresenta uma consciência corporal mais aguçada do que o aluno Taglioni, no Protocolo anterior.

A quantidade de quatro aulas com o Vértice do Ensino, com as investigações realizadas por meio do corpo em movimento, proferindo *Enunciados-Dançados*, foi pouca para assegurar que desenvolveram tal conhecimento profundo no íntimo dos adolescentes, no entanto, este Protocolo Verbo-Visual de Dança demonstra o quanto as aulas dançadas incentivaram ao aluno a trazer atenção às estruturas do corpo humano, a desenhar com eficiência seus limites, a lembrar-se de sua composição na hora de colocá-lo no papel.

Por conseguinte, identifica-se que o casal de bailarinos está separado por uma torre alta, de coloração vermelha e feita em blocos de pedra, numa construção arquitetônica comum na Idade Média, período histórico em que o enredo de *A Bela Adormecida* se desenvolve.

Pensando na dimensão estética da Arte via perspectiva bakhtiniana, que se desdobra para vários modos de expressão, entende-se que o designe arquitetônico de um edifício, o qual se configura como uma obra constituída por um sujeito, revela seu grande tempo, exala os sentidos do horizonte axiológico de seu autor. O aluno Nureyev foi além de um breve contato com o Ballet, ele estabeleceu uma relação dialógica aprofundada que conseguiu identificar as características do cenário do espetáculo *A Bela Adormecida*, uma obra de arte que, por sinal, retrata outra obra de arte para ambientar o enredo do Ballet.

Além disso, essa não se trata de uma torre qualquer, pois, conforme foi desenhada, aproxima-se da torre onde a princesa Aurora permaneceu adormecida por cem anos, “a mais alta torre do castelo”. Como temática artística, percebe-se que o educando colocou a torre alta no meio do casal protagonista, separando-os, simbolizando a situação conflituosa gerada pelo feitiço de Carabossi – uma barreira que dificultava o encontro entre os dois personagens.

Sobre a relação entre o figurino e o cenário identificado nesse Protocolo,

Pode-se, metaforicamente, pensar o figurino como componente de uma “pintura”, conjunto de pinceladas, ao mesmo tempo sobre, entre e dentro de outros conjuntos de pinceladas, que são o cenário, a luz, a direção e tudo o mais que compõe o espetáculo. [...] Esse agregado a todos os outros, informará os detalhes da peça de teatro, do filme, da novela de televisão, do balé, procurando na sobreposição de todos esses fatores a perfeita harmonia do espetáculo (LEITE; GUERRA, 2002, p. 63).

Não obstante, a torre alta que simboliza o conflito encontra-se no centro da folha, o que dá a entender que o aluno Nureyev não focou somente no romance, no “final feliz”, na alegria do casal, sua atenção permeou a trama, chegando à sensação interior dos protagonistas e estava direcionada para a barreira que os separava e no infortúnio que os atingia. Ao invés de ficar numa interpretação superficial, admirando somente a beleza, a leveza, a elegância, o romantismo dessa grande produção, de ficar encantado com aquilo que os passos dos bailarinos apresentavam externamente, o aluno Nureyev apurou seu olhar para questões mais profundas, para o que acontecia internamente. O coração repartido desenhado no lugar da cabeça dos bailarinos confirma o conflito amoroso que estão vivendo por causa daquela torre, como se os sentimentos estivessem tomando conta de seus pensamentos, de sua cabeça.

Continuando a relacionar os aspectos verbais e visuais, num olhar geral para esse Protocolo tem-se a impressão que se trata de uma espécie de cartaz publicitário ou do programa daquele Ballet, pois as letras do enunciado verbal estão bem desenhadas, refinadas, espaçadas, como se fosse o título ou um *slogan* daquele espetáculo tradicional, e o elemento visual encontra-se logo abaixo, foi bem desenhado e precisamente colocado no centro da folha.

Parece que o educando não compreendeu o Protocolo somente como “tarefa de casa”, uma simples atividade em que deveria expressar suas impressões da aula, muito menos um trabalho que deve ser produzido apenas para ganhar a nota da disciplina de Arte no final do mês - conforme visualizado no Protocolo anterior, do aluno Taglioni. A criatividade do tema e da pintura, a simetria e a harmonia entre a imagem e a frase, a qualidade no desenho dos corpos dos bailarinos, os detalhes e os enfeites colocados nos figurinos, a arquitetura medieval da torre, a letra refinada e espaçada indicam que o aluno Nureyev teve a intenção, a consciência, de materializar, por meio de uma

experiência, também estética (verbo-visual), os sentidos do Ballet *A bela Adormecida*.

Posto isto, diferentemente do primeiro momento com o Vértice da Arte, em que os subtextos do texto do Ballet foram esmiuçados verbalmente e os Protocolos apresentaram-se frágeis e descompromissados, constata-se que durante o trabalho com o Vértice do Ensino, no qual os alunos da escola colaboradora foram instigados a *problematizar, articular, criticar e transformar* por meio do corpo, realizando *Enunciados-Dançados*, a produção de sentidos foi mais acentuada, ao ponto dos Protocolos Verbo-Visuais de Dança se apresentarem mais elaborados, mais criativos, mais significativos. O Ballet Clássico passou a fazer sentidos para os estudantes, a fazer parte de seu horizonte apreciativo.

4.3 A *Bela Adormecida* e o Vértice da Sociedade

A proposta da Dança no Contexto de Marques (2010) acredita que entrelaçar somente os Vértices do Ensino e da Arte não basta, pois os alunos precisam se abrir para o mundo, tornando-se responsáveis por seus atos, adentrando conscientemente nas dinâmicas sociais, o que diz respeito ao Vértice da Sociedade, que se atrela à “participação social”, à “consciência social” e à “construção social” que será feita pelos próprios alunos.

Então, para aguçar tal comprometimento social com os alunos colaboradores, ao invés das atividades dançadas serem realizadas individualmente, elas se tornaram coletivas, e ainda com a intenção de construir uma célula coreográfica.

Nessa altura, eu já conhecia os grupos de amigos consolidados na turma, e escolhi dissolvê-los formando quatro grupos diversificados, com alunos que não tinham muita afinidade uns com os outros. Solicitei ainda, na primeira aula desse terceiro momento das oficinas, que o grupo conversasse e decidisse qual passagem do Ballet *A Bela Adormecida* eles escolheriam para trabalhar até o final dessa proposta investigativa, construindo sobre elas uma célula coreográfica.

Verifiquei que só pelo fato de separá-los dos amigos e terem que dialogar com quem não conhecem bem sobre o tema que iriam dançar causou grande conflito. Os quatro grupos levaram metade da aula para entrarem num consenso sobre quais passagens do Ballet iriam encenar, definindo pelo batizado da princesa Aurora, a maldição da fada Carabossi, o sonho do príncipe encantado e as Bodas do casal protagonista.

A partir disso, para auxiliá-los no processo de composição, a primeira parte das aulas seguintes contaram com experiências de improvisação em Dança, porém em conjunto, no coletivo, nas quais os alunos foram convidados a cada vez mais *problematizar, articular, criticar e transformar* as passagens do Ballet via corpo em movimento. Novamente, optei por posicionar os alunos sentados em roda, e enquanto um dos grupos permanecia no centro realizando suas experiências, os outros três ao redor apreciavam seu desenvolvimento. Dessa forma, conforme cada grupo criava um repertório de movimentos que poderiam utilizar para compor sua célula coreográfica, todos participavam do aprofundamento sobre tais passagens do Ballet *A Bela Adormecida*.

Em cada vivência eu solicitava um problema específico a ser resolvido em grupo. Por exemplo, para o grupo que elegeu o batizado da princesa Aurora eu perguntei “Como as Fadas dançariam de mãos dadas e olhos fechados?”, e então, sem falar nada no campo verbal, apenas via corpo, o conjunto se organizou para dançar conforme os subtextos que haviam encontrado nas personagens das Fadas - sejam eles movimentos alongados, pés esticados, braços imponentes, altivos - de acordo com as minhas proposições, produzindo *Enunciados-Dançados* do grupo.

Aos poucos, eles perceberam que trabalhar em silêncio, apenas com o corpo e ainda por cima no coletivo não é uma tarefa fácil, exige de muita resignação, diálogo e sensibilidade para encontrar um caminho em conjunto que atenda à experiência, para realizar movimentos emergidos daquele círculo de pessoas. Ademais, dialogar via corpo torna-se mais complicado do que dialogar no campo verbal para esses alunos que não possuíam contato algum com a Arte da Dança.

Vale lembrar que, para Bakhtin (2010), quando se assume responsável e se percebe constituído pelo(s) outro(s), enxerga-se como um sujeito de criação,

o que implica no entendimento de *Arte como elemento da vida*, produzido por sujeitos e para sujeitos, e por isso mesmo que é ato. Um ato responsável que participa de uma cultura e um espaço-tempo. Afinal, como é possível perceber, o corpo não tem álibi para não dançar, para não ocupar o seu lugar único na cadeia discursiva. Pois, mesmo numa experiência com a Arte tradicional do Ballet Clássico, o educando pode ocupar um lugar único na cadeia discursiva ao produzir *Enunciados-Dançados*.

Tal ideia casa com o Vértice da Sociedade de Marques (2010a) porque ele também diz respeito sobre a responsabilidade de nossos atos. Ao propor uma experiência de produção em dança no coletivo, como é o caso dessa terceira fase das oficinas, condiz com a tomada de consciência da função ou repercussão das atitudes cotidianas, artísticas e políticas dos alunos. Afinal, nesse processo de improvisação em conjunto é possível reconhecer, sentir e presenciar o(s) outro(s) como partícipes da construção artística, determinantes para a produção de *Enunciados-Dançados*, necessários para a concretização da Dança.

Em seu tempo, as improvisações coletivas ficaram mais dinâmicas, mais concentradas, mais criativas. Foi possível observar que os alunos foram reconhecendo, sentindo, percebendo a relação dialógica entre o “eu” e o(s) outro(s) na construção dos *Enunciados-Dançados*.

Na segunda parte das aulas, após as vivências coletivas instruídas por mim, os alunos ficavam livres para conversarem a respeito da composição coreográfica que iriam constituir. Para a qual, sugeri que eles não representassem com fidelidade as passagens do Ballet, que não buscassem reconstruir o enredo clássico de modo estanque e meramente reprodutivo, e sim para que eles *ressignificassem* a obra do Ballet e construíssem uma célula coreográfica que abordasse a cena escolhida, conforme *Enunciados-Dançados* emergidos do próprio grupo.

Novamente atuei como mediadora em tal processo criativo, auxiliando aos alunos a criarem suas obras dançadas, as quais emergiram a partir do processo de transformação dos sentidos do Ballet *A Bela Adormecida*. E então, surpreendendo a mim e a gestão da escola outra vez, os alunos colaboradores que não mantinham alguma relação com a Arte da Dança compreenderam

minha proposta e em seis aulas construíram suas pequenas células coreográficas em conjunto.

Todavia, uma situação em especial chamou a atenção nesse terceiro momento da pesquisa de campo. Uma das alunas se mostrou desconfortável logo no primeiro momento da divisão dos grupos, no qual ela teve que se afastar de seus afetos. Ela passou a faltar na escola nos dias das aulas de Arte, e quando vinha, não participava das improvisações coordenadas por mim e, em seguida, não se envolvia com o grupo para a construção da obra final. Ela se manteve distante, afastada, alegando para mim que estava com vergonha e não se sentia bem em compartilhar seus movimentos com os demais, principalmente por não serem seus amigos.

Os alunos do grupo em que ela estava inserida a todo instante a incentivavam a participar e demonstraram-se incomodados com sua postura. Tanto nas improvisações como na composição coreográfica, era nítido o quanto eles davam importância ao descompromisso dela. E por mais que ela não estava presente fisicamente, por mais que não estava em pé dançando com eles, sua presença, ou melhor, sua ausência estava impregnada nos *Enunciados-Dançados* daquele grupo. Tal como nos apresenta o Protocolo Verbo-Visual de Dança abaixo:

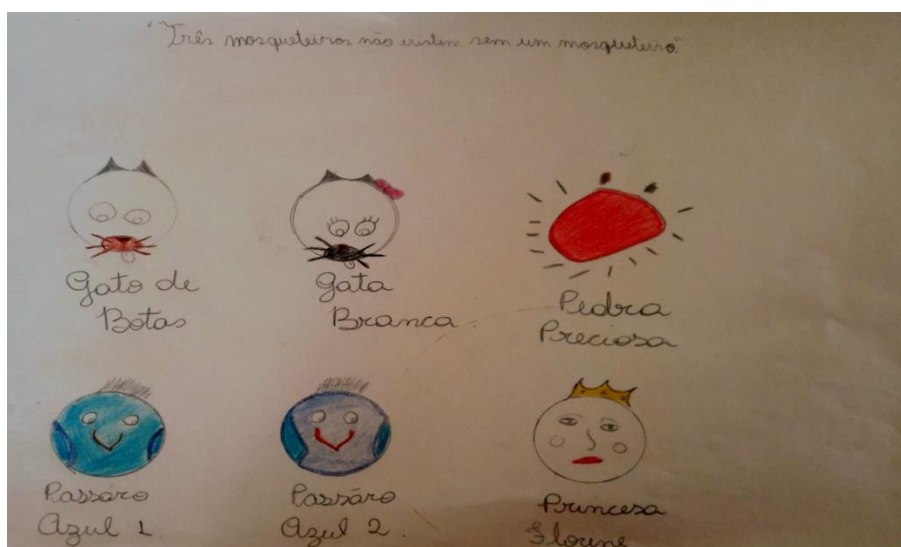


Figura 4 - Protocolo Verbo-Visual de Dança do Aluno Baryshnikov

“Três mosqueteiros não existem sem um mosqueteiro”, traz o enunciado escrito do presente Protocolo, e abaixo dele encontram-se rostos dos personagens com diferentes expressões.

Essa obra, condizente com a fase do Vértice da Sociedade, de imediato chama a atenção por não apresentar o casal principal do Ballet, comum nas fases anteriores. A cena abordada no Protocolo é referente ao último ato do espetáculo e apresenta os convidados do casamento, a qual foi escolhida pelo aluno Baryshnikov e seu grupo para ser *ressignificada*, a fim de construir a célula coreográfica.

O autor do Protocolo registrou sua impressão sobre tal processo de composição coletiva, na qual ele e os integrantes de seu grupo escolheram personagens específicos para serem trazidos à cena: Pássaro Azul, Princesa Florine, Gato de Botas, Gata Branca e as Pedras Preciosas. Nota-se que essa passagem do Ballet condiz com o enlace matrimonial da princesa Aurora e seu príncipe encantado, porém, ao invés deles escolherem encenar o próprio casal principal, os educandos preferiram dar voz a outros personagens, aos convidados que aparecem no baile e dançam para homenagear os novos governantes do reino.

Trazer esses personagens terciários para a cena e para esse Protocolo apresenta uma maior apropriação dos subtextos desse Ballet, um olhar mais apurado para outros elementos e outros planos desse espetáculo. O aluno Baryshnikov não permaneceu na superficialidade e não ficou preso ao casal de protagonistas, àqueles que carregam a fama de tal espetáculo e encantam os olhos dos amadores.

Em minha percepção como pesquisadora, propor improvisações em grupo e permiti-los criar em conjunto uma pequena célula coreográfica, aprofundou, em demasia, sua relação com o Ballet Clássico, visto que a atitude responsiva ativa foi fortemente requisitada nessas experiências, necessária para atingir as solicitações das oficinas, e com isso os alunos ampliaram a grande festa de renovação dos sentidos, produzindo Enunciados-Dançados carregados de significados mais intensos, mais concretos, ao ponto de terem se tornado sujeitos também nessa Língua-Dança estrangeira.

Destarte, por mais que uma das alunas integrantes desse grupo tentou se ausentar e não contribuir diretamente, presencialmente, com eles nessa construção de conhecimento, percebe-se que os alunos não foram prejudicados, não se intimidaram e, mesmo assim, ampliaram a produção de sentidos sobre o Ballet Clássico.

O Protocolo revela tal processo por trazer personagens diferenciados do Ballet e suas características expressivas, dentro de uma temática criativa. Seis bailarinos foram desenhados de forma alinhada no papel em branco, em simetria, três deles ficaram numa fileira acima e os outros três na fileira abaixo, mantendo-se um atrás do outro e voltados para uma única frente, conforme acontece em *A Bela Adormecida*, realizado em palcos italianos.

Passando dos salões palacianos aos palcos, houve a necessidade de reorganizar o espaço cênico e, conseqüentemente, guiar o olhar do espectador: ainda influenciada pela arquitetura, a geometrização do espaço levou à hierarquização da cena. Com os palcos italianos, por exemplo, a visão frontal, a “quarta parede” transparente, dava aos espectadores um ponto único de observação, um único ponto de vista que equalizava a percepção. A partir de então, a cena do ballet foi definitivamente hierarquizada, criando-se locais específicos para o corpo de baile e outros para os solistas e primeiros bailarinos (ARAGÃO, 2012).

O espaçamento entre esses bailarinos do Protocolo Verbo-Visual de Dança, sua disposição no papel e sua direção revelam o quanto o aluno Baryshnikov compreendeu os subtextos das coreografias tradicionais desse espetáculo, assimilando, principalmente, sua disposição geométrica espacial.

Dando continuidade, o Gato de Botas e a Gata Branca dançam juntos, realizando um *pas de deux*, e no desenho foram colocados da mesma maneira, dispostos lado a lado. O aluno Baryshnikov articulou com seu horizonte apreciativo, pois criou uma maquiagem de focinho marrom para o bailarino e colocou o focinho preto na bailarina, além de um laço de fita rosa na cabeça dela, elementos diferenciados daqueles presentes no vídeo do Ballet, como se esse aluno quisesse diferenciar os dois personagens, caracterizá-los com maquiagens e adereços diversos.

Inclusive, na coreografia tradicional do Ballet, o casal de gatos a toda hora faz brincadeiras um com o outro, entre arranhões, cócegas e puxadas de rabos, gerando a sensação de serem gatos baderneiros, foliões e engraçados. Entende-se que o autor desse Protocolo quis trazer essas características expressivas desse casal, as sensações que eles remetem, apresentando-os como brincalhões e divertidos. Pois, os olhos desses bailarinos estão arregalados e direcionados para a Princesa Florine, outra personagem desenhada abaixo, e a língua deles está colocada para fora, como se quisessem “mostrar a língua” para essa bailarina, zombando-a, flertando com ela.

De forma semelhante acontece com o Pássaro Azul. O aluno Baryshnikov acabou desenhando dois Pássaros, e isso deve ter acontecido porque dois adolescentes desse grupo optaram por interpretar o mesmo personagem, sendo eles o próprio autor do Protocolo e outro colega. Ao lado deles está sua acompanhante, a Princesa Florine.

O Pássaro Azul foi pintado pelo autor com uma maquiagem diferenciada do vídeo, na qual o rosto do bailarino ficou todo em azul e a boca curvada está em vermelho. Os cabelos desses dois rapazes estão colocados para cima, num penteado jovial do século XXI. Observa-se que enquanto a caracterização foi feita a cargo do educando, conforme a visão do lugar de onde ele fala a respeito do que poderia ser um Pássaro Azul, as características de expressão facial são idênticas ao que foi apresentado no Ballet.

Os Pássaros Azuis também estão encarando a Princesa Florine, porém, ao invés deles estarem zombando a moça igual fazem os gatos, mostrando a língua e arregalando os olhos, os Pássaros a observam com resguardo, com atenção, com repreensão. O aluno Baryshnikov outra vez trouxe as propriedades expressivas dos personagens, suas emoções, as sensações que eles remetem, pois colocou no Pássaro Azul um semblante sério, intenso, circunspecto, tal como ocorre no Ballet.

Já a Princesa Florine, por sua vez, que no enredo é acompanhante do Pássaro Azul, está posta com um batom vermelho, blush nas bochechas e uma coroa dourada na cabeça, bem como aparece vestida no Ballet. Para essa personagem o autor não criou uma caracterização diferenciada, não criou uma

maquiagem distinta ou inovou os adereços conforme fez nos demais, desenhando-a da mesma maneira como visualizou pelo vídeo. No entanto, a expressão tristonha, com a boca fechada e os olhos caídos é completamente diferente da Princesa Florine ativa, delicada e alegre que aparece como personagem clássica do Ballet.

Percebe-se que, dessa vez, o educando fez ao contrário do que fez com os demais personagens. Ao invés dele trazer para seu Protocolo a mesma expressão facial encontrada no vídeo e inovar em seu vestuário, conforme fez nos quatro bailarinos anteriores, ele desenhou a Princesa Florine com as mesmas atribuições físicas, com sua caracterização tradicional, porém, criou uma expressão distinta para a sua face, que remete a uma sensação diferente.

Acima da Princesa Florine está desenhada uma Pedra Preciosa. No enredo do Ballet, três bailarinas interpretam essas Pedras que representam as riquezas dos presentes de casamento, e por se tratarem de objetos, a expressão facial dessas artistas ao dançarem as Pedras Preciosas tornam-se suaves, até mesmo apáticas, levando a atenção do público para a beleza de seus passos periféricos e a riqueza das pedras em seus figurinos.

Apenas uma aluna pertencente a esse grupo estava interpretando as Pedras Preciosas, com isso, o aluno Baryshnikov acabou desenhando uma única pedra em seu Protocolo, como se quisesse fazer referência à colega de sala. Observa-se que esse educando percebeu e assimilou a expressão facial lânguida e descolorida que as bailarinas do vídeo manifestavam, pois, ao invés de colocar um rosto para essa personagem, tal como fez nos demais, ele colocou justamente a figura de uma pedra e ainda evidenciou sua aparência brilhosa.

Por acompanhar o grupo em seu processo, entendi que o aluno Baryshnikov desenhou cada colega de sala em seu personagem, trazendo suas expressões artísticas. Porventura, a aluna que se afastou do conjunto e faltou às aulas deveria ter encenado o papel da Princesa Florine, então, compreende-se que o aluno Baryshnikov criou um Protocolo referente ao posicionamento de seu grupo perante essa adolescente.

A partir de seu horizonte axiológico, o autor caracterizou a expressão da Princesa Florine conforme a expressão dessa amiga que não quis participar

das oficinas, cabisbaixa e tristonha, e ainda colocou os demais integrantes do grupo manifestando seu sentimento descontente sobre ela. Ademais, esses sentimentos dos colegas estavam atrelados aos seus personagens.

Ou seja, a colega desistente manifestava no desenho sua própria expressão. Ela até podia estar vestida como a Princesa Florine, mas, não tinha envolvimento nenhum com os aspectos expressivos e os sentimentos dessa, permanecendo calada e tristonha. Ao contrário dos outros alunos, que acabaram incorporando as *performances* do Gato de Botas, da Gata Branca, do Pássaro Azul e da Pedra Preciosa, passando a encarar essa amiga, a Princesa Florine, conforme esses personagens a encarariam, expressando-se tal como esses personagens se expressariam mediante esse conflito no grupo.

Sendo assim, mesmo sem querer, a adolescente desistente fez parte desse discurso, dessa obra, afinal, segundo a perspectiva bakhtiniana, não existe álibi para o ser, não existe álibi para não dançar, para não ocupar seu lugar na cadeia discursiva. Por mais que a aluna buscou se ausentar, se isentar de tal responsabilidade, ela permaneceu cúmplice e partícipe de tal processo, ela também foi responsável pela produção de sentidos sobre o Ballet, pela construção dos Enunciados-Dançados daquele coletivo, revelada de forma criativa nesse Protocolo Verbo-Visual de Dança.

A aluna que se retirou da proposta, por mais ausente que tentou permanecer, fez-se presente nas aulas e nos *Enunciados-Dançados* do grupo, tanto que serviu de *mote* para a criação desse Protocolo.

Para enfatizar sua temática, o aluno Baryshnikov ainda brinda seu trabalho com a frase “três mosqueteiros não existem sem um mosqueteiro”, vinculando-a aos seis desenhos abaixo. Essa referência ao conto dos *Três Mosqueteiros*, de Dumas (2011), somada às expressões variadas de reprovação dos personagens frente à Princesa Florine, cai como uma crítica ao posicionamento dessa colega de sala, revelando que, para esse educando e seu grupo, a colega de sala foi negligente, irresponsável, descompromissada. Afinal, com o grito de guerra “um por todos e todos por um”, a narrativa trás as noções de responsabilidade, comprometimento e lealdade, qualidades que o aluno Baryshnikov passou a entender como importantes num processo em

grupo, essenciais para a construção artística, as quais estavam distantes da postura dessa adolescente.

A partir de seu horizonte axiológico, o aluno Baryshnikov dialogou a obra dos *Três Mosqueteiros* com o Ballet *A Bela Adormecida*. O livro, por sinal, também traz um enredo preenchido por espadas, capas, coroas e membros da realeza, e foi criado justamente no período do Renascimento, no qual o Ballet Clássico se desenvolveu. Com a intenção de entender a postura evasiva da colega de sala e manifestá-la em seu Protocolo Verbo-Visual de Dança, o educando fez relação com tal obra literária em seu processo de atribuição de sentidos, preenchendo de significados essa situação embaraçosa.

O Vértice da Sociedade tem por objetivo aguçar a percepção da responsabilidade social no educando, fazê-lo compreender as relações de convivência em sociedade, de modo a permiti-lo interagir com os horizontes vividos, percebidos e imaginados que permeiam o lugar de onde ele fala, transcendendo as relações que estabelece consigo, com o(s) outro(s) e a sociedade.

Por acompanhá-los, percebi que durante essa experiência coletiva, os alunos puderam sentir o quanto o(s) outros(s) tornam-se partícipes de seus atos, de suas falas, de suas danças. Em meu entendimento enquanto analista de discurso, os educandos puderam sentir que a *dialogia* determina a constituição de si mesmos, de suas falas, de suas danças e de sua sociedade, devido às cadeias dialógicas infinitas que permeiam o mundo e constituem os sentidos. Por isso, qualquer ação no mundo tem grande repercussão, qualquer atitude interfere na convivência em sociedade.

Principalmente para o grupo do aluno Baryshnikov, ficou mais evidente essa relação entre o “Eu” e “(os) outro(s)”, a que a teoria bakhtiniana se refere. E, por meio dos Protocolos, nota-se que os alunos iniciaram o entendimento sobre a responsabilidade de seus atos, compreendendo o quanto é necessário tomar consciência de seu ser e estar em sociedade. Pois, mesmo sem perceber, mesmo não querendo fazer parte de tal processo, como é o caso da aluna que desistiu da atividade em Dança, todos nós já ocupamos um lugar único na cadeia discursiva, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Não existe álbi para o ser, não existe álbi para não dançar, não

existe maneira de não adentrar na eventicidade da Dança e da Vida. Até porque, conforme visto no primeiro capítulo, “somente o ato, o acontecimento constitutivo do sujeito, o ser-acontecimento no dizer de Bakhtin, produz a articulação produtora de sentido” (AMORIM, 2009, p. 40).

Assim sendo, o Protocolo Verbo-Visual de Dança do aluno Baryshnikov possui uma temática criativa, crítica e demonstra que as oficinas com o Vértice da Sociedade alcançaram seu propósito, pois, os alunos ampliaram a produção de sentidos com o conteúdo do Ballet *A Bela Adormecida*, à medida que reconheceram a importância de seu ser-estar em sociedade.

5 QUARTO CAPÍTULO – RÉVÉRENCÉ

Iniciei esse dialógico Ballet em forma de dissertação por meio de *Port de Brás*, então, conforme o ritual dessa dança tradicional o finalizarei com *Révérénce* - movimentos finais de uma aula ou de um espetáculo, que simbolizam agradecimentos, despedidas e seu encerramento.

A presente pesquisa empenhou-se em *Analisar a produção de sentidos do Ballet Clássico na disciplina de Arte, a partir das vozes de alunos do ensino básico, que se enunciam em perspectiva verbo-visual*.

Por meio desse estudo, observa-se que o ensino e as obras do Ballet Clássico foram banhados pelos valores do Renascimento Francês e da Escola Tradicional, pois vieram das danças palacianas, presentes nos grandes bailes da nobreza. Durante as concepções das obras do Ballet, eram os coreógrafos que elegiam as histórias e as movimentações a serem utilizadas em cada coreografia, dentro das quais os corpos dos bailarinos eram vistos como máquinas a serem submetidas a intensos ensaios em busca do aperfeiçoamento. Suas danças eram realizadas nos teatros italianos e tinham personagens específicos, música orquestrada, figurinos elegantes e cenários inovadores para o período, que transportavam o público para o mundo dos contos de fada. O Ballet Clássico era apresentado para entreter o público, leva-lo à catarse e ensinar lições de refinamento (CAMINADA, 1999; CASTILHO, 2013).

Com o passar das décadas, vários pensamentos diferenciados surgiram para a Arte da Dança, dentre eles as ideias de Laban. Conforme a visão educativa da dança cresceu, ela ingressou nos currículos das escolas regulares, dentro da disciplina de Arte, a partir do século XX (MARQUES, 1999). Atualmente, o Sistema Laban e as ideias das brasileiras Barbosa, Marques, dentre outros, formam a base da Dança de cunho educativo nas escolas brasileiras, que tem por objetivo a criação de movimentos pessoais dos alunos, a suscitar conhecimentos através da exploração dos gestos e a auxiliá-los a construir uma postura comunicativa, consciente e responsável.

Verifica-se que o Ballet Clássico, uma linguagem tradicional que abriga uma técnica requintada a ser treinada e aprimorada rumo à exuberância artística, tem sua gênese diferenciada da Dança que foi pensada para a escola. A Dança no contexto escolar não tem por objetivo priorizar a execução de movimentos dentro de uma técnica específica, não elege um único padrão estético, ou deve desenvolver aulas com um roteiro fixo de sequências de passos na barra e no centro, como ocorre no Ballet.

Levando em consideração as expectativas para a Dança na escola, não teria coerência em lecionar o Ballet no ambiente escolar do mesmo jeito que é feito em escolas de Dança ou companhias profissionais, tendo como o principal objetivo o aprimoramento técnico dos alunos. Pois, por mais que o Ballet, e qualquer outro tipo de dança, também carregue o potencial educativo e leve à transformação de seus dançantes, a Dança em contexto educacional não visa estabelecer padrões técnicos e estéticos rumo à excelência técnica.

Todavia, por meio de Strazzacappa (2001) percebe-se que a Dança de cunho educativo e o Ballet Clássico podem até parecer duas ações artísticas contraditórias, porém, ambas surgiram da “magia” e existe uma linha tênue que as distingue e as mantém inter-relacionadas.

A partir disso, o primeiro capítulo dessa dissertação se propôs a relacionar dialogicamente o Ballet Clássico e a Educação via perspectiva bakhtiniana, compreendendo de que maneira poder-se-ia instigar nos educandos a alcançar à liberdade, a criação, a comunicação – a produção de sentidos do Ballet - dentro da disciplina de Arte da escola.

Essa reflexão gerou o entendimento de que o movimento de alguém não se trata de um gesto exclusivamente dele, ou surgiu de repente e rompeu o silêncio do mundo, trata-se da fala do corpo realizada via *alteridade*, pois ao Dançar o corpo se comunica a partir de cadeias dialógicas infinitas. Enquanto o corpo se move, ele também comunica. Para construir sua Dança, o corpo dialoga com outros corpos, com outros movimentos, e realiza uma Arte impregnada de sentidos.

Por compreender que o corpo se move ao mesmo tempo em que também produz enunciados, a presente pesquisa propôs a ideia de *enunciado-dançado*. O corpo não fala e se move em momentos separados, pois enquanto

Dança o corpo também fala, produz enunciados, constitui textos sígnicos passíveis de leituras, por isso, *Enunciado-Dançado*.

Para compreender como se dão os *Enunciados-Dançados* no Ballet, faz-se necessário trazer a questão da autoria da perspectiva bakhtiniana. Bakhtin e o Círculo designam por autor não apenas um autor de obras artísticas, mas também o autor de enunciados. O Círculo também considera os atos de discurso como parte do conjunto dos atos humanos em geral (SOBRAL, 2009).

Com isso, entende-se que as coreografias de Ballet Clássico realmente foram produzidas pelos coreógrafos dos séculos passados, e que eles se configuram como primeiros autores dos espetáculos renomados dessa arte, porém, os textos produzidos por eles se tratam de *Enunciados-Dançados* carregados de vozes que fazem parte das contínuas cadeias dialógicas, que preenchem esses *Enunciados-Dançados* de sentidos e os permitem ser *ressignificados* em qualquer espaço-tempo.

Assim, ao copiar de forma muda e superficial os passos do Ballet, sem manter uma maior relação com esses gestos, um sujeito está negando sua capacidade de expressão, de comunicação - seus próprios enunciados. No entanto, os passos do Ballet, tal como as palavras, são soltos, não pertencem a ninguém, e só terão força quando forem realizados por um aluno-bailarino. Seguindo o pensamento bakhtiniano, entende-se que quando um indivíduo realizar esse passo-palavra proposto por um coreógrafo ele poderá fazê-lo preenchendo-o de significados, tendo, dessa maneira, a possibilidade de proferir um *Enunciado-Dançado*.

Por mais que se trate de uma Arte antiga, europeia, criada pelas bases do paradigma tradicional, o Ballet pode ser feito de modo concreto, repleto de sentidos, mesmo pelos alunos-bailarinos brasileiros na contemporaneidade. E para que isso ocorra é necessário manter uma atitude responsiva ativa, uma compreensão ativa, que contém o esboço de uma resposta, na qual ocorre a assimilação dos saberes sobre os diálogos e interações. Essa compreensão implica numa contra palavra ao locutor, como se fosse a réplica de um diálogo. A atitude contribui para a construção do sujeito em sua língua materna, para minimizar a artificialidade do discurso numa língua estrangeira, como é o caso do Ballet, e assim transformá-las em língua viva (ZOZZOLI, 2012).

Entende-se que realizar os passos e as coreografias do Ballet Clássico corresponderá ao *Enunciado-Dançado* de um aluno-bailarino brasileiro do século XXI se ele conseguir manter uma atitude responsiva e se relacionar com maior profundidade com essa Língua-Dança estrangeira, deixando de lado a imitação vazia, abstrata, fragmentada de seus passos-palavras, tornando-se sujeito dessa Língua-Dança estrangeira.

Entretanto, mesmo depois de compreender que existe a possibilidade de um indivíduo proferir *Enunciados-Dançados* na contemporaneidade por meio do Ballet, ainda persistem indagações sobre como esse fenômeno poderia ocorrer nas aulas de Arte da escola regular. Afinal, os objetivos para disciplina de Arte giram em torno da busca pessoal por uma movimentação, na qual se encontra a voz, o discurso do bailarino, que através de seus gestos expressa ao mundo o que pensa, o que sente, o que comunica enquanto ser, e as instituições de ensino não têm estrutura física ou um corpo docente formado exclusivamente em Ballet para conseguir lecioná-lo.

Nessa direção, por meio de Marques (2010) constata-se que os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula não determinam uma estagnação ou impedimento ao *Enunciado-Dançado* dos alunos, e sim a metodologia utilizada. O importante é rever o rígido exercício de imitação do pensamento tradicional, para fazer o aluno-bailarino adentrarem nos saberes de qualquer conteúdo e construir em seu corpo movimentações carregadas de significados concretos.

Através de Marques (2010) encontramos as contribuições da Dança no Contexto, que dispõe de apontamentos para relacionar os Vértices da Arte, do Ensino e da Sociedade, as quais a autora julga imprescindíveis para que o ensino das linguagens artísticas se torne vivo. Esses três Vértices devem se dialogar durante as aulas de dança com o mesmo grau de importância, pois conhecer os textos e subtextos do Ballet Clássico (Arte) não é menos relevante que os processos pessoais desenvolvidos (Ensino), nem mesmo da nova postura em sua comunidade que o aluno passará a exercer após as aulas com esse conteúdo (Sociedade) – e quando entrelaçados, os três vértices "abrem caminhos para que possamos participar – dançando - das dinâmicas sociais" (MARQUES, 2010, p. 184).

Ao aproximar a visão bakhtiniana a Marques (2010), percebe-se que é necessário *Problematizar, Articular, Criticar e Transformar* em sala de aula para o conteúdo do Ballet Clássico ser dialogado, tanto em palavras como no corpo, e o educando adentrar nas tramas sociais que envolvem essa linguagem artística, e assim passar a *ressignificá-lo* - ao ponto de proferir *Enunciados-Dançados* e se tornar sujeito nessa língua-dança estrangeira.

Posto isto, após entender que através de metodologias contemporizadas que dialogue os direcionamentos do Vértice da Arte, do Ensino e da Sociedade é possível trabalhar com essa Dança tradicional no contexto escolar, no segundo capítulo foram fundamentadas as escolhas metodológicas da pesquisa de campo, principalmente, sobre como seria produzido o *corpus* de análise e como ele seria interpretado.

Através da escolha e da observação do local da pesquisa, um colégio da periferia de Curitiba, optei em ministrar aulas de Dança com conteúdos da obra clássica *A Bela Adormecida*, baseadas na proposta da Dança no Contexto de Marques (2010) e potencializada pelas lentes bakhtinianas, conforme o primeiro capítulo dessa dissertação, a fim de promover a *ressignificação* da Arte do Ballet. E após cada encontro, os alunos colaboradores estariam convidados a confeccionar individualmente, em forma de “tarefa de casa” a ser vista na aula seguinte, seus Protocolos Verbo-Visuais de Dança – materialidades discursivas que se tornaram o *corpus* de análise.

Através das reflexões dessa pesquisa, pode-se identificar também que a verbo-visualidade se dá no entrelace entre os elementos verbais e visuais, que formam um todo indissolúvel. Textos em que não se pode excluir o verbal ou o visual, nem mesmo as formas de junção dessas dimensões, pois nessa união produzem sentidos (BRAIT, 2012).

Dentre as pesquisas no campo das artes que abordam a perspectiva bakhtiniana, vale destacar os estudos de Gonçalves (2013), que trouxeram a possibilidade de análise de Protocolos Teatrais Verbo-Visuais, precedida de Araújo (2015), que se utiliza desses Protocolos como possibilidade de discussão de corpo e identidades no espaço escolar.

Numa bela festa de renovação de sentidos, as oficinas nas aulas de Arte se desenvolveram durante o dia 10 de fevereiro até o dia 02 de abril de 2015,

totalizando em 14 aulas, e os Protocolos foram materializados pelos alunos colaboradores, constituindo-se uma possibilidade metodológica para as aulas de Arte e para as pesquisas artístico-dialógicas da contemporaneidade.

Para interpretar três do total de noventa e cinco Protocolos Verbo-Visuais de Dança, esse estudo contou com a Análise Dialógica do Discurso – ADD, cujo foco está nos elementos constitutivos do discurso.

Foi necessário manter um *movimento dialógico constante* e interagir com tais materialidades discursivas dos alunos colaboradores, reconhecendo as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, as características de suas falas, suas visões de mundo, seus valores, seu contexto. Em outras palavras, identificando os sentidos do Ballet Clássico derramados sobre os textos sígnicos criados pelos educandos – seus Protocolos Verbo-Visuais de Dança. As palavras, as figuras e os elementos artísticos escolhidos por eles refletem a inesgotável e grande festa de renovação de sentidos perante a Arte do Ballet.

Dentre os percursos de análise apontados por Rohling (2014), durante a interpretação dos três Protocolos Verbo-Visuais de Dança trilhou-se o *estudo do horizonte temático-valorativo dos enunciados*, cujos caminhos brotaram das vozes dos alunos colaboradores e levaram a análise da *Temática artística*, constituída pelo entrelace criativo dos elementos verbais e visuais, revelando a atenção e a maneira com que o aluno escolheu produzir sua obra, e também da *Escolha e representação dos personagens do Ballet A Bela Adormecida* – a forma e as características com que o aluno apresenta seus corpos, seus figurinos, adereços, objetos e expressões.

Na primeira fase das oficinas, referentes ao Vértice da Arte, os Protocolos se apresentaram mais simples e não tão criativos, com desenhos borrados, sem término, figuras mal coladas e frases desconexas escritas a lápis. Elementos que revelam o descompromisso dos alunos com as oficinas, seu pouco entendimento sobre a profundidade do Ballet e o afastamento que tinham perante essa Arte tradicional, tal como ocorre no Protocolo do aluno Taglioni.

Na obra analisada identifica-se a produção de sentidos sobre os trajes de bailarinos e de bailarinas, com uma discussão de gênero envolvida, sobre a

imagem corporal, sobre “lição de vida” e até mesmo sobre trabalhos artísticos da disciplina de Arte. A partir do diálogo entre o horizonte apreciativo do autor com os elementos sógnicos do Ballet Clássico, vislumbrou-se o início da grande festa de renovação de sentidos.

Em seguida, diferentemente do primeiro momento com o Vértice da Arte, em que os subtextos do texto do Ballet foram esmiuçados verbalmente e os Protocolos apresentaram-se frágeis, tímidos e descompromissados, constata-se que durante o trabalho com o Vértice do Ensino, no qual os alunos foram instigados a *problematizar, articular, criticar e transformar* por meio do corpo, realizando *Enunciados-Dançados*, a produção de sentidos foi mais acentuada, ao ponto dos Protocolos Verbo-Visuais de Dança se apresentarem mais elaborados e mais criativos.

No Protocolo do aluno Nureyev, tanto o personagem masculino como o feminino apresentam trajes típicos do Ballet, sem manifestar qualquer preconceito ou resistência em relação ao vestuário do homem e da mulher, como fez o aluno Taglioni. A criatividade do tema e da pintura, a simetria e a harmonia entre a imagem e da frase, a qualidade no desenho dos corpos dos bailarinos, os detalhes e os enfeites colocados nos figurinos, a arquitetura medieval da torre, a letra refinada e espaçada da frase indicam que o aluno Nureyev teve a intenção de materializar uma obra de Arte em dimensão verbo-visual.

Por fim, na terceira e última fase das oficinas, sobre o Vértice da Sociedade, foram propostas experiências de improvisação e criação coletiva das passagens do Ballet *A Bela Adormecida*, que os instigaram a manter a atitude responsiva ativa e a produzir *Enunciados-Dançados* revestidos de sentidos ainda mais intensos.

No Protocolo Verbo-Visual de Dança escolhido para a análise constatei que seu autor, o aluno Baryshnikov, desenhou cada colega de seu grupo dentro de seu personagem, trazendo suas expressões artísticas. Como temática, ele abordou o fato de que uma dessas alunas se esquivou das vivências em Dança e faltou às aulas, com isso, criou um Protocolo referente ao posicionamento de seus colegas perante essa adolescente.

Posicionamento esse que foi manifestado a partir da incorporação das *performances* do Gato de Botas, da Gata Branca, do Pássaro Azul e da Pedra Preciosa, os quais ele e os colegas encenavam. Ou seja, o educando desenhou a ele e a seus amigos encarando a adolescente, a Princesa Florine, conforme seus personagens a encarariam, expressando-se tal como esses personagens se expressariam mediante esse conflito no grupo.

Mesmo sem querer, essa adolescente desistente fez parte das obras do grupo, e isso ocorreu por que não existe álibi para o ser, não existe álibi para não dançar, para não ocupar seu lugar na cadeia discursiva. Por mais que a aluna buscou se ausentar, se isentar de tal responsabilidade, ela permaneceu partícipe de tal processo, sendo responsável pela produção de sentidos sobre o Ballet.

Os alunos colaboradores, durante essa experiência coletiva, puderam sentir o quanto o(s) outros(s) tornam-se partícipes de seus atos, de suas falas, de suas danças, e, dessa forma, compreenderam que qualquer ação no mundo tem grande repercussão, qualquer atitude interfere na convivência em sociedade.

O Protocolo Verbo-Visual de Dança do aluno Baryshnikov manifestou uma temática criativa e crítica, demonstrando o quanto os alunos ampliaram a produção de sentidos com o conteúdo do Ballet *A Bela Adormecida* conforme também reconheceram a importância de seu ser-estar no mundo.

Assim sendo, como é possível perceber, os três Protocolos Verbo-Visuais de Dança revelam desde o início até a construção da bela festa de renovação de sentidos perante o Ballet Clássico, cumprindo com o objetivo principal dessa dissertação. Ao manterem uma atitude responsiva e produzirem enunciados sobre essa Arte tradicional, os alunos-bailarinos se tornaram sujeitos também nessa Língua-Dança estrangeira, o Ballet passou a fazer parte de seu horizonte apreciativo.

Os Protocolos Verbo-Visuais de Dança, a partir dessa proposta investigativa, configuram-se numa metodologia mais sensível, numa possibilidade artístico-metodológica para as aulas de arte e para as pesquisas acerca da dialógica construção de enunciados e seus sentidos. Pois a partir de agora podem ser emprestados, rearranjados, atualizados e transformados

pelos pesquisadores em Dança no campo educacional rumo à construção de dialógica do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, D. *Balé: uma arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. et al. *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2010.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- ARAGÃO, V. O olhar do espectador: o visível e o invisível na construção da imagem do Ballet. In: *EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES*, 2012, vol.3, n.4, p. 73-89.
- ARAUJO, R. K. *No palco, professoras de teatro: corpo e identidade em perspectiva verbo-visual*. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- BAKHTIN, M. Autor e personagem na atividade estética. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.3-192.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: _____. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. Tradução: A. F. Bernadini et al. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2002, p. 211-362.
- BAKHTIN, M. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. Tradução aos cuidados de Waldemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Ed. Pedro e João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C., CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR 2001.

BARROS, D. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. P. & FIORIN, J. L. (org.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2011, p.1-9.

BOURCIER, P. *História da dança no ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. In: *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. Número 1. São Paulo, 2009b, p.142-160.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: —. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 2001, p. 91-104.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: História e alcance metodológico. In: FÍGARO, R. (org) *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012, p.79-98.

BRAIT, B. Introdução. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2006

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: UNICAMP, 1996.

BRANDÃO, H. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: UNICAMP. 1994.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

CAMINADA, E. *História da dança: evolução cultural*. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CANTON, K. *E o Príncipe dançou... O conto de fadas da tradição oral a dança contemporânea*. São Paulo: Ática, 1994.

CASTILHO, C. *Passo a Compasso: Dança Educação como área do conhecimento no ensino de Arte. Uma Educação (trans)formadora*. Universidad Americana, Assunción, 2014.

CASTILHO, T. *Adormecida, a Bela: um estudo enviesado*. Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, 2012.

COSENTINO, E. *Escola clássica do ballet*. Porto Alegre: Globo 1985 da Unicamp, 2001, p. 91-104.

De PAULA, L. *Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso*. Revista. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/5099/4555>> acesso em 04/04/2015.

DI FANTI, M. G. C.; SOARES, A. E. A pesquisa em perspectiva dialógica. In: *IV Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras - Cultura e Diversidade - FILE IV*, Pelotas, 2007.

DUARTE JR., J. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 2003.

DUMAS, A. *Os Três Mosqueteiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FARACO, C. A. *Interação e linguagem: balanço e perspectivas*. Revista Calidoscópio, v. 3, n. 3, p. 214-221, set./dez.2005.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p.37-60.

FERREIRA, Rousejanny da Silva. *Formação do Professor de ballet em Goiânia: considerações sócio-histórico-artísticas da Dança*. Monografia apresentada para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Física - ESEFFEGO, Goiânia, 2006.

FREITAS, M.T. *Bakhtin e a psicologia*. In: FARACO, C. et alli. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2007

GAMA, J. M. *Processo e Produto em Teatro-educação*. Dissertação de mestrado em Artes Cênicas – ECA-USP. São Paulo, 2000.

GEGE. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bahktin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009, p.13-14.

GONÇALVES, J. C. Circo Negro: O Discurso Teatral em Perspectiva Dialógica. In: BRAIT, Beth & SALVATERRA, Anderson (Org.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Editora Terracota, 2014. pp. 267-279.

GONÇALVES, J. C. *Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária*. Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso vol.8 no.2, São Paulo, July/Dec, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732013000200007>> acesso em 02/03/2015.

GONÇALVES, J. C. *Teatro, corpo, experiência e sentido: Análise de Protocolos Teatrais Verbo-Visuais*. TODAS AS LETRAS Z, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 176-186, maio/ago 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n2p176-186>> acesso em 07/02/2016.

GONÇALVES, J. C. *VOZES DA EDUCAÇÃO NO TEATRO, Vozes do Teatro na Educação: Diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro*. Curitiba: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2011.

GOUVÊIA, R. *A improvisação em dança na (trans)formação do artista aprendiz: uma reflexão nos entrelugares das Artes Cênicas*. Campinas: UNICAMP, 2012

GOUVÊIA, R. *Uma janela para a experimentação criativa: a improvisação de dança na sala de aula*. Rio de Janeiro: Anais do II Engrupe, 2009.

GRILLO, S. V. de C. *Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais*. In: USP. Filol. linguíst. port., n. 14(2), p.235-246, 2012.

GUERRERO, M. F. *Sobre as restrições compositivas implicadas na improvisação em dança*. Salvador: UFBA, 2008

KOUDELA, I. *Bretch na pós modernidade*. São Paulo, Perspectiva: 2001.

KOUDELA, I. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KRASOVSKAYA, V. A Bela Adormecida: A Coreografia de Petipá. In: *Dance Perspectives*. Nova Yorque: Dance Perspectives Foudation, 1972.

LEITE, A.; GUERRA, L. *Figurino, uma experiência na televisão*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

LIMA, L. *Dança como atividade básica: perspectiva para uma nova era*. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 94-96, 1995.

LOBATO, L. F. (Org.). *O Ballet sem a realeza cai na real*. Salvador: P&A, 2007.

MAÇANEIRO, S. Pedagogia crítica ligada à dança no ensino fundamental. In: TOMAZZONI, A. et al. (Org). *Algumas perguntas sobre dança e educação*. p. 211-216. Joinville: Nova Letra, 2010.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L; STAFUZZA, G (org.). *O círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado das letras, 2010, v.1, p. 203-234.

MACHADO, I. A. Narrativa e combinatória dos gêneros prosaicos: a textualização dialógica. In: *Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica*. Itinerários. Araraquara: PUC-SP, 1998, nº12.

MALANGA, E. B. *Comunicação e balê*. São Paulo: EDIMA, 1985.

MARQUES, I. *Dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010a.

MARQUES, I. *Dança-Educação ou Dança e Educação? Dos contatos às relações*. In: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N (Org.) *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville: Nova Letra, 2010b.

MARQUES, I. *Dançando na escola*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, I. *Ensino da dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

MEC. *Base Nacional Comum*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em 20/09/2015.

MINAYO, M. C. S . *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MOLINA, A. J. *Corpo e (Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil*. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

NANNI, D. *O Ensino da Dança na Estruturação/Expansão da Consciência Corporal e da AutoEstima do Educando*. Fitness & Performance Journal, v. 4, n. 1, p. 45 - 57, 2005

OSSONA, P. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares do Paraná - Arte*. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da lingüística. In: *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura*, Ano 05, n.11 - 2º Semestre de 2009.

PORTINARI, M. *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PROENÇA, G. *História da arte*. São Paulo: Ática, 1995.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 2014, nº 15, v. 2.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SAMPAIO, F. balé compreensão e técnica. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia. (Org.). *Lições de Dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

SCARPATTO, M. T. *Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo*. Cadernos Cedes, ano XXI, n 57, 2001.

SEED/PR. *Base Nacional Comum Curricular - BNC - Roteiro para trabalho*. Curitiba: 2015. Disponível em:
<<http://www.cep.pr.gov.br/arquivos/File/2015/SemanaPedagogica2015/BaseNacionalComumCurricular.pdf>> Acesso em 20/09/2015.

SETENTA, J. S. *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, N. R. da. *O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

STRACCAPAZZA, M. Dançando na Chuva... e no Chão de Cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O Ensino das Artes: Construindo Caminhos*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

STRAZZACAPPA, M. *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>>. Acesso em: 14/ 03/ 2013.

STRAZZACAPPA, M. A tal “Dança Criativa”: afinal, que dança não seria? In: TOMAZZONI, A; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (Org.) *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville: Nova Letra, 2010.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006.

VILLAS BOAS, P. *A improvisação em dança: um diálogo entre a criança e o artista professor*. Campinas: UNICAMP, 2012,

WOSNIAKI, C. *O balé imperial russo - o reinado de Petipa*. Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2009.

ZOZZOLI, M. R. D. *A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem*. Revista Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso vol.7 no.1. São Paulo, Jan/Jun, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000100015>> acesso em 10/04/2015.